

# AS ARMADILHAS DA GLOBALIZAÇÃO HEGEMÔNICA: SEUS IMPACTOS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Leila Alves\*

Universidade Metodista de São Paulo

## INTRODUÇÃO

Este estudo, com profissionais da educação infantil e primeiro segmento do ensino fundamental, é parte da pesquisa “Globalização e Educação: reforma educacional, justiça social e políticas de inclusão”, que os Institutos Paulo Freire vêm desenvolvendo em dezoito países, com o objetivo de avaliar os impactos da globalização hegemônica nos sistemas nacionais de educação em seus diferentes segmentos, no âmbito das reformas educacionais, da estruturação dos sistemas de ensino e das políticas nacionais de educação.

Os dados foram obtidos utilizando um instrumento de inquérito<sup>1</sup> aplicado a educadores das regiões sudeste e sul do país nas cidades de Juiz de Fora, São Paulo, Osasco, Grande ABC<sup>2</sup>, Mogi das Cruzes, Curitiba e Londrina, sendo os atores pesquisados diretores de escola, professores, especialistas de educação e educadores de apoio da educação infantil e do ensino fundamental.

Para investigar esses impactos a equipe nacional do projeto definiu seis campos de indicadores: a) as avaliações que os docentes promovem; b) as avaliações que os docentes sofrem; c) o currículo; d) a gestão escolar; e) a relação pedagógica; f) os processos de inclusão e exclusão dos alunos -, construindo-se uma hipótese de trabalho e duas assertivas para cada campo acima especificado.

A análise considerou o universo dos questionários devolvidos (314, respondidos no mês de novembro de 2005 por profissionais de escolas públicas e particulares), sem a preocupação de detalhamentos sobre as regiões, o tipo de escola, a modalidade de ensino, o tempo de experiência profissional do respondente etc, que serão objeto de futuras incursões.

Na análise a seguir as assertivas se apresentam embaralhadas, de acordo com o número que receberam no instrumento de pesquisa utilizado.

Após a apresentação de cada assertiva discutiremos os dados que entendemos serem mais relevantes, tecendo algumas considerações sobre eles como conclusões iniciais, sem apresentar neste momento uma análise mais global.

---

\* Docente pesquisadora do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da UMESP.

<sup>1</sup> O instrumento de inquérito foi construído por meio da escala Likert, constando de doze (12) assertivas em relação às quais os educadores respondentes posicionaram-se assumindo uma das seguintes opções: discordo plenamente, discordo, não tenho opinião formada, concordo e concordo plenamente.

<sup>2</sup> O relatório da pesquisa nacional, relativa ao segmento estudado (K 10), sob a responsabilidade do grupo de São Bernardo do Campo é de autoria de Elydio dos Santos Neto, Maria Leila Alves e Marta Regina Paulo da Silva, professores pesquisadores da Universidade Metodista de São Paulo. Esse relatório serviu de base para a elaboração deste artigo e desta forma a sua autoria é partilhada entre os três autores.

## ANÁLISES DOS DADOS COLETADOS

### 1. Dos impactos da globalização sobre a avaliação que os docentes promovem

**Assertiva 7:** As avaliações padronizadas incidem sobre os aspectos cognitivos, desconsiderando as diferentes características das turmas e a heterogeneidade das classes.

76,7% dos respondentes concordam com a assertiva. Desconsiderar as diferenças dos alunos no ponto de partida e durante o processo de aprendizagem, significa acreditar que todas as crianças e jovens, sejam quais forem suas experiências sócio-culturais anteriores, aprendem da mesma forma tudo o que a escola ensina, desde que se esforcem. Esta não é uma referência dos processos avaliativos, mas um componente ideológico do ideário liberal e neoliberal, sendo os alunos avaliados na escola, como se as suas oportunidades educacionais fossem equivalentes. Considerar o sucesso escolar como resultante único e exclusivo do mérito individual é uma das formas de encobrir as desigualdades sociais.

De outra parte, considera-se a educação escolar como condição para o desenvolvimento da sociedade, esperando-se que a escola cumpra uma função equilizadora com as novas gerações para que o país avance.

No entanto, estudos (Moysés, 2001; Collares e Moysés, 1994, 1995; Patto, 1999) têm comprovado que, para ser bem sucedido na escola, é preciso adentrá-la com experiências sócio-culturais do mundo letrado e as crianças das classes desfavorecidas, em sua maioria, não trazem essas experiências, o que as leva, salvo raras exceções, ao fracasso escolar. Estes estudiosos denunciam o fato de que, na escola, têm êxito apenas os alunos que têm o perfil idealizado por ela, qual seja, o perfil de crianças de classe média e alta, que já trazem na bagagem experiências anteriores relacionadas à escola. O fato de alguns estudantes, que não tiveram essas condições serem bem sucedidos é utilizado como argumento para camuflar as incoerências presentes nesta situação contraditória.

Valorizar apenas os aspectos cognitivos no processo pedagógico, desconsiderar a heterogeneidade das classes, ignorando as múltiplas potencialidades do ser humano são procedimentos que se ancoram na tese de que o universo simbólico da escola se compõe exclusivamente dos conhecimentos valorizados socialmente, aos quais as classes subalternas raramente têm acesso.

Considerar os conhecimentos como produtos já prontos e acabados, com o agravante de quase nunca o professor explicitar aos alunos os processos metodológicos por meio dos quais esses conhecimentos foram elaborados, é assumir uma postura descomprometida com a sua aprendizagem e comprometida, isto sim, com a pedagogia neoliberal de educação. Como lembra Romão (2000), esta é uma prática pedagógica que determina o aprisionamento do educando ao universo simbólico do professor, que não lhe permite perambular pela realidade objetiva e que lhe limita os movimentos à mera imitação.

Observamos que apenas entre os educadores de apoio esse índice foi menor: 41,8%. Todos os demais ficaram acima da média. Diretores: 66,6%; Professores da Educação Infantil: 85,3%; do Ensino Fundamental: 86,6%; Especialistas: 88,2%.

A hipótese geradora desta assertiva (Santos Neto e Alves, 2006, p. 133-134) é que a avaliação que os docentes promovem expressa características que refletem os efeitos da globalização hegemônica na cultura e na educação tais como: é guiada por princípios individualistas e competitivos do mercado; é discriminatória em relação à cultura dos educandos; estimula a meritocracia; utiliza processos padronizados; acentua o descompromisso com as novas propostas de organização da escola.

Essa assertiva se refere às avaliações padronizadas e as concordâncias e discordâncias devem expressar as percepções dos respondentes sobre este tipo de avaliação e não sobre as avaliações que são realizadas por eles na escola.

No entanto, considerando o seu teor é possível indagar se esses profissionais, ao concordar com ela, consideram-na correta do ponto de vista educativo ou estão concordando que na avaliação padronizada as coisas acontecem dessa forma. Como responderiam a esta questão, referindo-se à sua própria prática avaliativa? A concordância de 76,77% às avaliações padronizadas que incidem sobre os aspectos cognitivos, desconsiderando as desigualdades de oportunidades educacionais, estão calcadas na consciência política dos profissionais? Ou se processa ao nível do discurso massificador da globalização hegemônica que, ao mesmo tempo, fragmenta e engessa o fazer pedagógico, impedindo que os professores, como também os alunos, construam e exercitem a consciência crítica?

**Assertiva 11:** *Nos ciclos de aprendizagem, os educandos que não aprendem são promovidos, e isto acontece com o objetivo camuflado de melhorar os índices de aprovação e evasão escolar.*

Esta assertiva, 78,8 % dos respondentes, aproximadamente quatro em cada cinco, concordam que é verdadeira.

O ensino fundamental em dois ciclos (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries e 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries) é adotado, por muitas redes públicas a partir da LDB nº 9.492/96, ou seja, há mais de 10 anos. Nesse período poucas foram as intervenções contínuas da administração pública para mudar a situação, embora a mídia divulgue freqüentemente, que os alunos terminam esta etapa do ensino sem aprender a ler e escrever.

Neste sentido, pode-se interpretar que a concordância com esta assertiva parte da convicção de que às políticas educacionais neoliberais não interessa se os alunos aprendem ou não<sup>3</sup>. Os ciclos são mantidos, tal como estão, porque cumprem a função de desobstruir o fluxo escolar.

A hipótese geradora desta assertiva, a mesma hipótese da assertiva anterior, é a de que a forma de os docentes avaliarem reflete os efeitos da globalização hegemônica. Isto porque entender os ciclos como promoção automática, sem criar condições objetivas para que os determinantes internos do fracasso escolar sejam controlados pelas políticas públicas, não pode responder aos interesses da população mais pobre, que tem a escola praticamente como única instituição que lhe permite acesso à cultura sistematizada. A flexibilização do ensino seriado só pode

<sup>3</sup> É importante observar, no entanto, que intelectuais orgânicos do pensamento neoliberal defendem um certo tipo de aprendizagem e competência para os educandos, necessárias ao desenvolvimento da economia no mercado capitalista.

servir às classes trabalhadoras se lhes assegurar os conhecimentos, pois, a organização do ensino em séries anuais tem se mostrado uma forma de organização inadequada ao movimento dinâmico do processo ensino-aprendizagem.

Entretanto, o fato de a seriação não se mostrar como a melhor forma de distribuição dos tempos escolares, não justifica que se dispensem o acompanhamento contínuo e a análise crítica da escola ciclada. Não é por esta razão que as avaliações institucionais externas são levadas a cabo? Ou elas servem apenas para indicar que o ensino público brasileiro vai mal? Como atuar para que superemos a organização apenas formal do regime de ciclos que, como afirma Freitas (2005), não pode ser organizado na mesma lógica do regime seriado?

À vista destas reflexões, cabe indagar se o alto grau de concordância dos respondentes - profissionais das redes estadual, municipal e particular - à assertiva em questão está ancorado na consciência crítico-política desses educadores. Se a resposta a esta questão for afirmativa, isto pode indicar perspectivas de mudança na prática educacional, principalmente se levarmos em conta que a maior incidência de concordância se dá entre os professores de educação infantil (80,3%) e ensino fundamental (80,4%). Podemos também trabalhar com a hipótese de que muitos concordam com a assertiva, porque discordam da organização da escola em ciclos.

## **2. Dos impactos da globalização sobre a avaliação que os docentes sofrem**

**Assertiva 4:** Os docentes têm sido considerados os principais responsáveis pela baixa qualidade da educação e pelo fracasso escolar, o que gera desconforto nesses profissionais por se sentirem incompetentes.

A hipótese que sustenta esta assertiva é a de que os impactos da globalização hegemônica nas avaliações promovidas sobre os docentes, de forma direta ou indireta (decorrentes dos resultados obtidos pelos educandos nas avaliações externas) repercutem sobre os mesmos em aspectos como: rebaixamento da auto-estima; responsabilização pelo fracasso escolar; preocupação em justificar o fracasso escolar e não em enfrentar os problemas de ensino-aprendizagem; passividade em contra-argumentar com o estado-avaliador; docilidade frente às estratégias de bonificação e premiação estimulada pela ideologia da meritocracia. (Santos Neto e Alves, 2006, p. 134)

Pouco mais da metade dos respondentes (51,7%) nega a assertiva contra 46,8% de concordância. Isto, à primeira vista contradiz os posicionamentos anteriores, que podem refletir uma postura crítica às políticas neoliberais, ou mesmo a discordância com a organização dos tempos escolares em ciclos. Considerando que o sistema público não tem assumido a responsabilidade pela baixa qualidade do ensino, o que é reconhecido pela sociedade em geral, por que os profissionais de ensino discordam dessa afirmação? Não percebem a sua atuação como um dos fatores condicionantes do fracasso escolar, mesmo reconhecendo a precariedade de sua formação profissional, as condições adversas das escolas, o contexto de desigualdades de oportunidades educacionais da sociedade capitalista? Não percebem que a culpa do fracasso escolar tem sido atribuída aos alunos e suas famílias e que a administração dos sistemas de ensino culpam os professores? Não

se pode negar as tendências, que se traduzem na prática cada vez mais freqüente de avaliar os professores, sem considerar as condições concretas em que as escolas se encontram. Por que um número tão grande de respondentes discorda da assertiva? Há uma recusa dos profissionais de ensino que a negam, sem examinar a questão com o afastamento que merece? Não há sempre desconforto e sentimento de desvalorização em sermos considerados, mesmo que genericamente, os principais responsáveis pela não aprendizagem dos educandos? O fato de a cultura avaliativa estar se infiltrando fortemente em nosso país, nestes tempos de globalização hegemônica, seria a mola propulsora da reação dos professores, manifestas no índice de discordância?

De outra parte, ao examinar com mais cuidado a assertiva, emergem outras questões relacionadas aos significados que podem ser atribuídos a ela, embora a intenção tivesse sido afirmar que o desconforto se relaciona a serem os professores considerados incompetentes e, não, afirmar que são incompetentes. Se o texto passa esta idéia não pretendida, a discordância pode estar relacionada à questão tal como está formulada e não à afirmação. Isto não foi percebido por nós que formulamos a questão e nem pelos profissionais da educação que a validaram. Se a frase terminasse em gera *desconforto nesses profissionais*, sem incluir o final, *por se sentirem incompetentes*, é possível que a assertiva não gerasse problemas de compreensão, suposição que também emerge diante dos dados relativos à segunda assertiva relacionada à mesma hipótese.

Um outro índice que chama a nossa atenção é que entre os especialistas a discordância diminui: 40,4% de especialistas discordam, contra 59,6% que concordam. Essa mudança de grau de discordância no comportamento dos dados (Diretor: 51,8%; Educadores da Educação Infantil: 55,8%; Educadores de Apoio: 53,7%; Educadores do Ensino Fundamental: 52,4%) poderia estar refletindo a ênfase que os especialistas em educação têm dado ao enfrentamento do fracasso escolar, visto serem os principais responsáveis pela formação continuada dos professores na escola? Seriam eles os que têm tido maiores aproximações com os estereótipos e preconceitos que permeiam o cotidiano escolar, impedindo que principalmente os professores acreditem que crianças pobres são capazes de aprender?

**Assertiva 8:** *Os docentes têm sido responsabilizados pela qualidade do ensino e, mesmo assim, não há garantia de carga horária suficiente para estudo, participação em cursos, reuniões formativas, elaboração de planejamentos e registros e trabalho coletivo.*

A incoerência com as respostas dadas à assertiva anterior, elaborada a partir da mesma hipótese, nos confirma que sua formulação deu margem a um entendimento equivocado.

Aqui os 78,2% de respondentes, ao concordar com a assertiva: diferentemente da questão anterior, partem da premissa de que os docentes têm sido responsabilizados pela qualidade do ensino. Concordam, também, que não há garantia de condições de trabalho para dar conta dessa responsabilidade.

Por que nesta assertiva, diferentemente da anterior, aproximadamente 4/5 da totalidade dos respondentes concordam com a afirmação? Por reconhecerem sua justeza? Por concordarem que estão despreparados para enfrentar a realidade das escolas? Por se sentirem também responsáveis pelo sucesso dos alunos? Por adesão corporativa às justas reivindicações das categorias profissionais do magistério? Ou pelo fato de, em sua segunda parte, denunciar as condições adversas de trabalho do professor, atenuando o peso da primeira afirmação?

### **3. Dos impactos da globalização sobre o currículo**

**Assertiva 1:** *Os PCNs foram organizados como estratégia centralizadora de avaliação e controle do sistema de ensino, uma vez que sem eles não era possível aplicar testes padronizados em todo o país.*

Observando os dados, verificamos que a maioria dos respondentes (47,11%) concorda que os PCNs constituem um mecanismo de controle do sistema de ensino. Porém, há uma margem pequena de diferença (6,39%) para o grupo daqueles que discordam da assertiva (40,7%). Considerando os respondentes em suas respectivas funções, esta margem de diferença aumenta entre os mesmos. Dentre estes profissionais, 66,6% dos diretores concordam com a assertiva, 48,4% dos educadores da educação infantil e 52,5% do ensino fundamental também. O índice diminui entre os educadores de apoio (31,1%); e aqui é preciso destacar o fato de que 35,2% destes profissionais responderam não ter opinião a esta questão. Entre os especialistas, 42,3% concordam com a assertiva e 55,8% discordam.

A hipótese desta assertiva é a de que a globalização hegemônica repercute sobre a política curricular, expressando características típicas do capitalismo, destacando-se: a ênfase sobre conteúdos estabelecidos por diretrizes curriculares de fundamento neoliberal, em detrimento de conteúdos fundados numa abordagem histórico-crítica; a ênfase atribuída às competências e habilidades, em decorrência das exigências do mercado produtivo e consumidor; a preocupação em adequar-se às exigências de avaliações externas; o pragmatismo como definidor dos conteúdos a serem estudados; o privilégio atribuído à racionalidade a serviço do mercado e da cultura capitalista em geral, em detrimento da construção do humano complexo; a definição de parâmetros curriculares nacionais que propiciam a avaliação padronizada para todas as escolas; a utilização de teses defendidas pelas abordagens progressistas esvaziadas de seus fundamentos transformadores, como por exemplo, a organização em ciclos, a gestão democrática (Santos Neto e Alves, 2006, p. 134-135).

O índice mais alto entre os diretores nos remete a pensar que tal grupo seja o que mais sente tal controle, uma vez que são diretamente cobrados pelos resultados obtidos nas avaliações externas. Quanto aos professores, estes se dividem nesta opinião. Não é possível avaliar aqui por quais razões muitos discordam da assertiva; podemos inferir que alguns defendem os PCNs alegando que estes colaboram em sua prática pedagógica, ou ainda, que antes dos PCNs já existiam formas de avaliação padronizada. Também não é possível deixar de considerar o histórico de

formação destes educadores, marcada pela educação bancária, cuja ênfase está no pragmatismo da ação docente.

Em relação aos educadores de apoio, o índice alto de “não tem opinião” e, provavelmente, a própria discordância da assertiva, sugere a não participação destes na construção do projeto das escolas, estando à margem das discussões referentes à educação como um todo, o que nos faz pensar que ainda carregamos as marcas de nossa história de colonização: há aqueles que pensam e aqueles que executam; os que “cuidam” e os que “educam”...

Quanto aos especialistas é possível inferir que muitos se identificam com esta política de fiscalização e controle, que também é histórica. É possível ainda que muitos acreditem que, com o estabelecimento de conteúdos mínimos, todas as crianças serão beneficiadas, uma vez que os professores terão que trabalhar tais conteúdos. Pode haver ainda, aqueles que entendam que com os PCNs fica mais fácil aos docentes planejarem seu trabalho.

**Assertiva 2:** *Os currículos escolares enfatizam o desenvolvimento de competências e habilidades, em detrimento de uma abordagem crítica que questione os fundamentos da sociedade capitalista.*

Nesta questão, 58,89% dos respondentes concordam que os currículos escolares enfatizam a racionalidade técnica em detrimento da dimensão política da educação. Como a questão se refere aos currículos escolares, não é possível afirmar que os respondentes estejam se referindo aos PCNs. O fato de a maioria concordar com a assertiva, não significa uma posição crítica em relação a tais currículos e aos PCNs, ou seja, podem reconhecer a ênfase e concordar com ela.

Contudo, o índice de 58,89% chama a atenção para o fato de que, frente a uma sociedade como a brasileira, marcada pelas desigualdades sociais, injustiças, graves problemas sociais como a fome, desemprego, violência, falta de moradia etc, os currículos não possibilitem as equipes escolares, espaços de reflexão sobre o contexto sócio-político-cultural no qual se encontra, não só o país, mas o mundo.

Nas décadas de 1970 e 1980, vários estudiosos, entre eles Paulo Freire (1970), já faziam a crítica aos modelos tradicionais de currículo que, em nome de uma pseudoneutralidade, atuavam no sentido de reproduzir a sociedade capitalista. Para estes autores a escola transmite a ideologia dos grupos ou classes dominantes através de seu currículo, que privilegia os conhecimentos e a cultura das classes dominantes em detrimento dos conhecimentos e da cultura das classes dominadas. Um currículo que não se pergunta sobre o papel da escola na transformação da sociedade, mas que ao contrário, preocupa-se em como fazer a sociedade funcionar, em como preparar para o mercado de trabalho.

Os dados onde os respondentes reconhecem o predomínio da dimensão técnica em detrimento de outras dimensões fazem pensar que o sistema capitalista tem conseguido se impor nas escolas através dos currículos, sendo estes reflexo dos próprios PCNs e das avaliações externas realizadas nas escolas.

Há ainda 41,11% dos respondentes que discordam da assertiva, o que nos faz levantar algumas hipóteses. Uma delas é a de que estes profissionais consideram que os currículos escolares baseados nos PCNs, fazem a análise dos

fundamentos da sociedade capitalista, pelo fato de neles constar discussões de temas transversais, ciclos, interdisciplinaridade, o que garante uma abordagem crítica da sociedade. Esta posição pode constituir-se em um equívoco, pois os temas podem ser trabalhados tanto na perspectiva da transformação quanto da reprodução social; isto é, por si só, não garantem uma abordagem progressista. É possível também levantar como hipótese o fato destes educadores não reconhecerem a necessidade de uma abordagem mais crítica, e que de fato cabe à escola o ensino de competências e habilidades.

#### **4. Dos impactos da avaliação sobre a gestão escolar**

**Assertiva 3:** *A globalização hegemônica tem utilizado estratégias muito eficazes para desobstruir os fluxos, diminuindo os custos do ensino nas escolas públicas: organizá-las em ciclo sem oferecer recursos para que os educandos aprendam é uma destas estratégias.*

Esta assertiva parte da seguinte hipótese: a política educacional brasileira, relacionada à gestão do sistema de ensino e da escola, expressa as características típicas do capitalismo da sociedade globalizada: racionalização dos custos da educação escolar; estímulo à participação não estatal; incentivo à privatização e à terceirização; descentralização e municipalização do ensino; responsabilização dos pais quanto a compromissos constitucionais que são do Estado; simulacro do envolvimento da comunidade na tomada de decisões quanto aos rumos da escola; simulacro da participação do aluno (Santos Neto e Alves, 2006, p. 135).

Em pauta, novamente, a desobstrução do fluxo escolar, agora abordada em relação aos impactos da globalização na gestão escolar. Outra vez os dados parecem inconsistentes se remetidos à questão 11, relacionada aos impactos da globalização sobre a avaliação que os docentes promovem.

Naquela assertiva, aproximadamente 4/5 dos respondentes (78,8) concordam, que no sistema de ciclos, os alunos que não aprendem são promovidos, com o objetivo camuflado de melhorar os índices de aprovação escolar. Nesta assertiva 56,8 do total de respondentes concordam que a globalização hegemônica tem utilizado estratégias muito eficazes para desobstruir os fluxos, diminuindo os custos do ensino nas escolas públicas e a estratégia eficaz apontada é organizá-las em ciclos sem oferecer recursos para que os alunos aprendam.

Trata-se da mesma problemática, ambas afirmando que os alunos não aprendem e são promovidos, apenas na assertiva 11 afirma-se que são promovidos com o objetivo camuflado de melhorar os índices de aprovação e na assertiva 3, são promovidos para desobstruir o fluxo, para reduzir os gastos. Por que há uma redução de 22% das concordâncias daquela assertiva para esta? O fato de os textos, ambos tratando da organização em ciclos e da promoção sem aprendizagem, trazerem referências diferentes, mas coerentes entre si e, cada uma, coerente com o contexto da globalização hegemônica, não poderia levar a uma diferença tão significativa. Será que nesta última, por haver referência a que não há recursos nas escolas para que os alunos aprendam, mudaram sua opção, por sentirem-se atingidos e, por isto, discordam?

Outra questão que precisa ser tratada, sem perder de vista que 58,6% do conjunto dos profissionais da escola concorda com a assertiva, é que o índice de concordância do diretor, mais afeto às questões administrativas, é de 40,7%, enquanto que na assertiva 11, que está relacionada à avaliação que os docentes promovem, o índice de concordância dos diretores é de 77,7%. O que isto representa? Por que esta diferença de 30% na concordância dos diretores pesquisados? Voltando ao que parecem respostas contraditórias dos diretores é importante tecer algumas considerações quanto a esses dados.

A fragmentação do trabalho educacional, a quase inexistência de gestão participativa, de trabalho conjunto na escola, tem inviabilizado que os diferentes segmentos de profissionais e os usuários da escola tenham uma visão global da instituição. As visões facetadas, diferenciadas entre si e até mesmo antagônicas, diante dos problemas da escola, têm levado à articulação dos distintos segmentos entre si, em “comunidades de destino”, o que, com certeza, contribui para inviabilizar o enfrentamento conjunto e negociado dos problemas. A sobrecarga de trabalho em condições adversas, a que se submete a maioria dos profissionais de ensino, gera uma atitude defensiva ao movimento de culpabilização, o que exacerba as visões isoladas das organizações corporativas dos protagonistas do processo escolar.

Os profissionais da escola e principalmente o diretor, tendo ou não vocação democrática, vêm-se, no modelo capitalista de produção, frente a sérias contradições no que se refere aos objetivos expressos pela escola com seus valores de cooperação, solidariedade, companheirismo e aos valores competitivos da sociedade em que a escola se insere. Mais do que lições teóricas a escola deve oportunizar a vivência dos bons valores, não apenas na relação pedagógica professor-aluno, mas também e, sobretudo, na relação escola-comunidade.

Nesta mesma direção, a gestão participativa da escola é uma construção coletiva que deve ir além do discurso, pois implica na prática da democracia, onde se convive situações favoráveis e desfavoráveis, agradáveis, tristes, alegres, harmoniosas, conflitantes e contraditórias, como sói ocorrer na vida em sociedade.

Atuando em condições adversas em que ora um e ora outro está sob a mira da avaliação estatal, externa e padronizada, que mais do que buscar soluções para os problemas, busca culpados, o diretor de escola, especialmente, o de escola pública, deve atuar no sentido de formar um coletivo coeso e, ao mesmo tempo, deve prestar contas ao poder hierárquico com o qual estabelece contratos legais e institucionais. Isto coloca obstáculos concretos à gestão participativa, especialmente em momentos de crise, como é o caso de greves de professores.

**Assertiva 10:** *Programas como “Amigos da Escola”, “Adote uma Escola”, utilizam um discurso de participação da comunidade, mas no fundo eles incentivam o trabalho voluntário, gerando uma redução de custos para o poder público.*

Partindo da mesma hipótese anterior, nesta assertiva, 77% do total, um índice bastante significativo, acredita que o Estado Neoliberal está procurando se desobrigar das responsabilidades pela manutenção e desenvolvimento do sistema público de ensino. Os altos índices de concordância são bastante congruentes entre

as cinco categorias profissionais respondentes, sendo a maior grandeza 81,4% (Diretor) e a menor 72,6% (especialistas) com uma diferença menor que 10%.

Vários estudos têm debatido a participação de pais nas escolas, trazendo análises de seus limites e possibilidades. Rossi (2001) analisa as estratégias do neoliberalismo para a reestruturação da capacidade de decisão dos agentes do sistema educativo, facilitadoras da retirada do protagonismo do Estado das políticas sociais que garantem os serviços essenciais da educação.

Afirma ainda esta pesquisadora que, embora a nova LDB institua a gestão democrática do ensino público na forma da lei<sup>4</sup>, não foge à inspiração neoliberal, envolta que está em um pacto conciliatório com os agentes sociais.

Os profissionais de ensino, de acordo com suas respostas a esta questão, reconhecem, nesses programas, uma forma simulada de participação: lançar mão do trabalho voluntário dos pais, de recursos da sociedade civil organizada e do terceiro setor, para suprir a falta de pessoal e de condições estruturais das escolas.

## **5. Dos impactos da globalização sobre a relação pedagógica**

**Assertiva 5:** *O aluno valorizado é aquele que corresponde às expectativas do cidadão bem adaptado: dócil, produtivo, consumista e organizado.*

Os dados revelam que 60,91% dos respondentes discordam da assertiva. Aqui aparece uma diferença significativa nos números entre os profissionais de diferentes funções, onde temos 62,9% dos diretores, 66% de educadores da educação infantil, 38,9% de educadores de apoio, 75,1% do ensino fundamental e 51,9% dos especialistas. A discordância destes profissionais pode estar relacionada ao poder de alcance dos discursos presentes nas políticas educacionais que alardeiam a importância de a escola formar o cidadão crítico e participativo.

O índice de maior concordância com a assertiva (55,5%) encontra-se entre os educadores de apoio, seguido dos especialistas (48,1%), o que nos leva a pensar que para eles este é um valor: concordam que o educando deva ser este cidadão bem adaptado. Também é possível indagar se compreendem que tais expectativas têm sido cobradas dos educandos, mas têm críticas a esta forma de proceder.

Nossa hipótese para a investigação dos impactos da globalização sobre a relação pedagógica é a de que a primeira repercuta na segunda, revigorando a idéia de que a aprendizagem deve centrar-se, principalmente, nos aspectos cognitivos, favorecendo, assim, o processo de sujeição das subjetividades aos valores do universo mercantil, causando impacto não apenas na realidade das coisas materiais, mas também, na materialidade da consciência. (Santos Neto e Alves, 2006, p. 135).

Nesse sentido, integrar-se à lógica capitalista implica em abandonar a perspectiva de uma formação crítica e sujeitar-se às relações mercantis em sua concretude. Significa não reconhecer e considerar os aspectos políticos, éticos e estéticos que estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Uma relação pedagógica marcada pela dialogicidade aponta para outros aspectos do ser humano que não apenas os cognitivos, embora não deixe de considerá-los, mas marca ainda as subjetividades envolvidas nesta relação.

---

<sup>4</sup> Constituição Federal Brasileira, art. 206, inciso VI.

Nesta assertiva, a discordância, que perfaz um total de 60,91%, poderia nos levar a supor que para a grande maioria dos profissionais de educação não existiria mais esta dicotomia entre os aspectos cognitivos e afetivos, políticos?

Vale lembrar ainda que os RCNEI e os PCNs, possivelmente assumidos, por muitos educadores, como referência para a organização do seu trabalho, tem um discurso em defesa da formação de um aluno crítico, criativo e participativo. É preciso estar atento à dicotomia, que muitas vezes existe entre o discurso e a prática. Curiosamente é entre os educadores do ensino fundamental que há um maior índice de discordância da assertiva (75,1%), mas é justamente neste segmento de ensino onde se encontram, em sua grande maioria, práticas anti-dialógicas de educação, marcadas pelo centralismo docente, pelo autoritarismo, por atividades desprovidas de significados. Com isto, podemos inferir que há o discurso da formação de um sujeito crítico, mas na prática a realidade é bem outra.

A função disciplinadora, compreendida como docilidade dos corpos, que a escola tem exercido através dos tempos – docilidade assumida primeiramente nos corpos dos docentes para transmitirem posteriormente aos corpos dos educandos – pode ser observada ainda em grande número de instituições, principalmente na educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, faixa etária em que as crianças não se encontram suficientemente fortalecidas para se defenderem.

Se a dialogicidade é fundamental em qualquer segmento de ensino, o que dizer então da educação infantil e ensino fundamental, cujo momento, dentre tantas descobertas do educando no seu processo de humanização, está a aquisição da linguagem e, consequentemente, a constituição do “eu”?

**Assertiva 9:** *As propagandas veiculadas pela mídia, numa sociedade globalizada, incentivam o consumo, valorizando o ter em detrimento do ser, e isso se reflete nas relações entre educandos e professores da escola.*

Entre os respondentes, 88,9% concordam que as informações veiculadas pela mídia refletem nas relações entre professores e alunos na sala de aula. No entanto, não é possível saber, a partir dos dados, que repercussão é esta, como estes profissionais percebem tal reflexo. Ao concordarem reconhecem que, além dos educandos, eles estão submetidos a esta lógica do mercado capitalista? Que também eles estão sob a ideologia do consumo?

Jobim e Souza (2000) analisam que a cultura do consumo vem se impondo de forma total e incondicional, fazendo com que as relações humanas hoje estejam empobrecida de experiências. “A abundância do supérfluo nos deixou, a todos nós, mudos” (p.93). O único modelo possível de felicidade traduz-se na aquisição de objetos de consumo – transformados através da ideologia do consumo em objetos de desejo – mesmo que isto signifique abrir mão de valores mais humanistas.

Com esta política continuamos a viver um modelo de sociedade marcado pela injustiça social, pela exclusão de grande parte da população. Marcado assim, pelo processo de desumanização, que rouba das pessoas o direito a “ser mais”. Processo que tem promovido o afastamento entre os seres humanos, que hoje tão cheios de afazeres estão cada vez mais sozinhos, distantes de si e entre si. Que confunde autoridade com licenciosidade, onde os próprios adultos, muitas vezes,

renunciam a sua autoridade, seja por não saber o que fazer com suas crianças e adolescentes, seja ainda por temê-las. Tememos nossas crianças e já não sabemos mais como lidar com elas, entregando-as passivamente a cultura do consumo.

Observando os dados desta pesquisa, os 88,9% que concordaram com a assertiva de que esta cultura do consumo se reflete nas relações entre educandos e educadores reconhecem este distanciamento? Ou estão a pensar na violência que marca hoje nossa sociedade e, consequentemente, as relações humanas?

## **6. Dos impactos da globalização sobre os processos de inclusão e exclusão**

**Assertiva 6:** *Para as pessoas com necessidades especiais é melhor o sistema manter ambientes separados, como por exemplo, classes especiais na escola.*

A hipótese orientadora desta assertiva é a de que, os impactos da globalização sobre os processos de inclusão e de exclusão refletem a manutenção da polarização entre normalidade e anormalidade, do diferente como anormal, da meritocracia, da segregação dos casos mais graves de deficiência em ambientes especiais, da precária formação dos professores para lidar com a inclusão, da dicotomia entre o discurso governamental e a sua implementação efetiva na escola e pela não equiparação de oportunidades, particularmente no que diz respeito ao acesso às novas tecnologias. (Santos Neto e Alves, 2006, p. 135-136)

Ao observarmos as respostas a esta questão, verificamos que 69,6% dos respondentes discordam de que as pessoas com necessidades especiais devam estar em ambientes separados. Este índice é alto entre os diretores (85,1%), os especialistas (80,8%) e educadores da educação infantil (70,2%); diminuindo entre educadores de apoio (58,2%) e educadores do ensino fundamental (64,2%). Estes dados podem indicar que há hoje, por parte das escolas, ao menos no discurso, uma aceitação maior ao convívio com a diversidade. Embora não atinja 100% das respostas, a inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais na escola regular parece não ser mais o grande problema da inclusão; talvez o momento seja de questionar a permanência nesta escola, as aprendizagens de todos os educandos, a eliminação das barreiras arquitetônicas e atitudinais, os preconceitos, o currículo, as didáticas, etc. Segundo Macedo (s/d p.19) “Como vamos suportar o fato de que a educação inclusiva veio tornar mais complexa a nossa vida, mais desafiadora a nossa tarefa de professores?”

Este estudo explicita os vários desafios colocados aos educadores na perspectiva de uma educação inclusiva, entre eles o sistema de avaliação.

Retomando os dados da pesquisa percebemos uma maior aceitação das pessoas com necessidades educacionais especiais na escola regular, no segmento da educação infantil (70,2%), caindo para 64,2% no ensino fundamental. É possível inferir que esta queda esteja associada ao fato de que este último sofre com as avaliações padronizadas, havendo uma cobrança maior sobre este segmento de ensino. Ou ainda, uma concepção de educação infantil como um espaço tão somente para a socialização e não como um espaço de aprendizagem dos conteúdos da cultura. Quanto à equipe de apoio, embora a maioria discorde da assertiva (58,2%), suas respostas representam também o maior índice de

concordância entre os educadores respondentes (36,4%, que somado as respostas “não tenho opinião” (5,5%), perfazem um total de 41,9%). Estes números nos instigam a pensar na participação que tem tido estes profissionais nas discussões sobre esta temática nas escolas. Embora a própria política neoliberal faça uso do discurso da gestão democrática, na prática os profissionais dos quadros de apoio ainda estão à margem das discussões e da construção dos projetos político-pedagógicos, portanto, eles próprios excluídos.

Vemos então, as políticas educacionais impregnadas de argumentos neoliberais, cujo discurso evocam palavras como democracia, diversidade, criatividade, tolerância, inclusão..., mas que, como afirma Duschatzky e Skliar (2001, p. 119), se configuram em um certo “travestismo discursivo”, onde os mesmos se “revestem com novas palavras, se disfarçam com véus democráticos e se acomodam sem conflito às intenções dos enunciadores do momento”.

Há então que se considerar, que o alto índice de rejeição à assertiva pode significar apenas a assunção do discurso da inclusão e não sua integração à prática pedagógica. Isto se agrava, considerando que 30,4% dos respondentes concordam com a assertiva, ou seja, que as crianças com necessidades educacionais especiais sejam separadas em classes especiais, reafirmando assim o paradigma da “normalidade”, ou melhor dizendo, o paradigma da exclusão.

**Assertiva 12:** *A inclusão tem sido levada à escola sem o debate efetivo da comunidade escolar.*

A grande maioria dos respondentes (81,35%) concorda que a inclusão chega à escola sem um debate efetivo da comunidade escolar. A maior concordância está entre os diretores (92,6%) e especialistas (88,2%). Contudo, nos perguntamos: sendo eles responsáveis pela coordenação das escolas, o que os impede de abrir tal debate? Haveria a crença de que é um assunto que cabe a alguns especialistas fazerem? Seriam os próprios preconceitos? Insegurança? Por parte das administrações, quais são as políticas públicas sobre inclusão? Ao falarmos de inclusão do que estamos falando? Será este realmente um assunto tão novo? E quanto a tantas lutas/discussões de tantos outros excluídos: os negros, as mulheres, os índios etc ao longo de nossa história? E quanto ao índice de escolaridade, que tem uma correlação positiva tão alta com o índice de exclusão social, que na geografia nacional tem sua representação gráfica tão semelhante que parece estarmos observando o mesmo mapa? E quanto às crianças pobres que fracassam na escola, que embora com direito à vaga, não têm acesso ao saber? Não é essa uma forma útil de a sociedade de classes colocar cada um no seu lugar?

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir das conclusões parciais aqui apresentadas, o grupo responsável por esta parte da pesquisa está se debruçando sobre os dados, analisando alguns de seus cruzamentos, na busca de novos indicadores.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. (3v.)

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. (9v.)

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.**

COLLARES, Cecília A. L. e MOYSÉS, Maria Aparecida A. **A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico.** (A patologização da educação). In: Cultura e saúde na escola. São Paulo: 1994. (Série Idéias, 23)

\_\_\_\_\_. Construindo o sucesso na escola: uma experiência de formação continuada com professores da rede pública. In: Educação Continuada, **Cadernos CEDES**, 36. Campinas: Papirus, 1995.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 119-138.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas.** São Paulo: Editora Moderna, 2003.

JOBIN E SOUZA, Solange. Infância, violência e consumo. In: JOBIN E SOUZA, Solange (org.) **Subjetividade em questão:** a infância como crítica da cultura. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000.

MACEDO, Lino de. **Fundamentos para uma educação inclusiva.** (mimeo)

MOYSÉS, Maria Aparecida A. **A institucionalização invisível:** crianças que não aprendem na escola. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: FAPESP, 2001.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

ROMÃO, José Eustáquio. **Dialética da diferença:** o projeto da escola cidadã frente ao projeto pedagógico neoliberal. São Paulo: Cortez, 2000.

ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de. Desafio à escola pública: tomar em suas mãos seu próprio destino. **Cadernos CEDES - Políticas públicas e educação**, ano XXI, nº. 55 - Campinas/SP: CEDES, 2001.

SANTOS NETO, Elydio e ALVES, Maria Leila. O instrumento de inquérito da pesquisa: seu processo de construção sob a coordenação do Grupo de São Bernardo do Campo. In: **Educação & Linguagem / Programa de Pós-Graduação em Educação:** Universidade Metodista de São Paulo. v. 1, n. 1, São Bernardo do Campo: UMESP, 1998. p. 121-139.

SANTOS NETO, Elydio; ALVES, Maria Leila e SILVA, Marta Regina Paulo. Impactos da globalização nas escolas de educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental: as opiniões dos educadores. Relatório Final. Globalização e Educação - K10, São Bernardo do Campo/SP: UMESP, 2007.