

# IMPACTOS DA GLOBALIZAÇÃO NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E PRIMEIRAS SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL: AS OPINIÕES DOS EDUCADORES

ALVES, Maria Leila – UMESP – mleila@terra.com.br

SANTOS NETO, Elydio dos – UMESP – elydio.santos@metodista.br

SILVA, Marta Regina Paulo da – UMESP – martarps@uol.com.br

GT: Estado e Política Educacional / n.05

Agência Financiadora: FUNDAC / UMESP

## Introdução

Este trabalho é parte do projeto *Globalização e Educação: reforma educacional, justiça social e políticas de inclusão*, coordenado, no conjunto dos quase vinte países que dele participam, pelo Prof. Dr. Carlos Alberto Torres da UCLA e que busca compreender como a globalização tem afetado as reformas educacionais, analisando o período de 1985 a 2005, impactando desde a Educação Infantil até o Ensino Superior dos sistemas nacionais de educação destes países.

Dada a abrangência de seu propósito, foram organizadas equipes nacionais<sup>1</sup> e, dentro destas, subgrupos responsáveis pela investigação em diferentes segmentos: reformas educacionais; políticas educacionais; graus e instituições de ensino (educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental; 5ª. a 8ª. séries do ensino fundamental e ensino médio; ensino superior) e sindicalismo docente.

Neste artigo apresentamos os resultados dos segmentos educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental, por meio da opinião de seus atores educadores: diretores, professores de educação infantil, professores de ensino fundamental, especialistas e educadores de apoio. O objetivo é o de verificar o impacto das políticas de globalização nestes segmentos com a utilização de um instrumento de inquérito, construído por meio da escala Likert, aplicado a educadores das regiões sudeste e sul do país, mais precisamente das cidades de Juiz de Fora, São Paulo, Osasco, Grande ABC, Mogi das Cruzes, Curitiba e Londrina.

Muitos são os autores que têm estudado o fenômeno da globalização (Santos, 2001; Torres, 2000, 2002; Dale, 2004; Ianni, 1996; Freire, 1996, 2001; Gentili, 2000) e muitas são as polêmicas no seu entorno, desde a discussão sobre os vários tipos de globalização

---

<sup>1</sup> Os seguintes países participam do Projeto: Argentina, Brasil, Canadá, China, Itália, Japão, Coréia, Estados Unidos, México, Portugal, Espanha, Taiwan, Egito, Finlândia, Israel e África do Sul. Em outubro de 2006 aconteceu uma reunião com os Investigadores Principais, líderes dos grupos de pesquisas dos diferentes países, na Coréia para apresentar os primeiros resultados das pesquisas em processo. Nesta reunião o grupo de países recebeu a adesão da Rússia e a indicação da incorporação do Chile e Moçambique.

até a identificação de seus aspectos positivos, passando pela distinção entre globalização e mundialização. Cabe, pois, afirmar que o conceito de globalização assumido neste trabalho a entende como a expansão internacional das relações de produção capitalista, isto é, a expansão internacional da visão de mundo e do modo de vida da burguesia, ou, como sugere Dale (2004, p. 436), um conjunto de atividades econômicas, políticas e culturais caracterizado por um hiper-liberalismo, por uma governação sem governo, pela mercadorização e consumismo, que tem por objetivo manter o sistema capitalista e seus valores. É importante observar que todos os autores citados, embora representem diferentes vertentes do pensamento crítico, têm uma posição comum quanto à globalização hegemônica: consideram-na estratégia de acumulação capitalista e como tal a repudiam.

Nossa hipótese central, fundamentada em tais autores, é a de que a globalização tem influenciado os processos de avaliação, os currículos, as formas de gestão, a relação pedagógica e os processos de inclusão e exclusão de acordo com os interesses do mercado capitalista.

O presente texto está organizado em três partes: na primeira, apresentamos a metodologia utilizada; em seguida, os dados coletados e considerações a partir destes e, finalmente, nossas conclusões provisórias acerca da pesquisa.

## **Metodologia**

Optamos pela utilização de um instrumento de verificação de opinião, uma vez que o objetivo da pesquisa é estudar os impactos da globalização nos segmentos de educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental, por meio da percepção de alguns de seus atores. Não é uma pesquisa para verificar a representação que tais atores têm de globalização, algo como já realizado por Corrêa (2000), mas sim para observar os impactos da globalização mediante as modificações que estes profissionais estão vendo ocorrer em seus ambientes cotidianos de trabalho, mesmo que não tenham clareza conceitual sobre o que seja globalização ou neoliberalismo.

Como se sabe a pesquisa de opinião é uma ferramenta eficaz para detectar, com boa precisão, posições e tendências de diversos segmentos sociais. O instrumento de coleta de opiniões foi construído, tendo por referências autores como Marinho (1980) e Pinedo (s/d), com doze assertivas, sendo cada uma delas composta por afirmações apreciadas como claras e objetivas, elaboradas a partir das hipóteses desta pesquisa. As assertivas

foram apresentadas por afirmações fechadas e redigidas em linguagem considerada acessível à compreensão dos respondentes, tendo sido validadas, antes do fechamento do instrumento final, por diferentes profissionais da educação conforme prescreve a metodologia para o uso deste instrumento. Em relação às assertivas os educadores respondentes tiveram que se posicionar assumindo uma das seguintes opções: discordo plenamente, discordo, não tenho opinião formada, concordo e concordo plenamente.

O instrumento foi aplicado em escolas públicas e particulares, com o cuidado de escolher, em cada categoria de educador, profissionais com mais de cinco anos de experiência em seu trabalho e profissionais com menos de cinco anos de experiência. Tivemos o retorno de 314 instrumentos aplicados e respondidos, durante o mês de novembro de 2005, por 27 diretores, 97 professores da educação infantil, 55 educadores de apoio, 83 professores do ensino fundamental e 52 especialistas.

Os comentários a seguir foram construídos tomando como estrutura de exposição os seis campos de indicadores assumidos, pela equipe nacional do projeto, como sendo aqueles mais pertinentes para auxiliar a explicitar os impactos das políticas educacionais globalizadas sobre as escolas e seus atores. São eles: as avaliações que os docentes promovem; as avaliações que os docentes sofrem; o currículo; a gestão escolar; a relação pedagógica; os processos de inclusão e exclusão.

## **Resultados**

Dentro de cada campo assumido como indicador, estão as assertivas que o explicitam e, a seguir, apresentamos nossa leitura, interpretação e comentários e ainda nossas indagações.

Para efeito de nossa análise consideramos o universo total dos respondentes, sem nos determos, neste momento, em especificações de região, tipo de escola ou tempo de experiência profissional, detalhamentos estes que serão objetos de análise posterior.

### **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.*

Nesta assertiva 76,7%<sup>2</sup> dos respondentes concordam com a assertiva, o que nos remete a pensar que tais profissionais reconhecem que as avaliações padronizadas desconsideram as diferenças no ponto de partida e as diferenças que ocorrem no processo ensino-aprendizagem, o que significa acreditar que todos os educandos, 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 nova nos processos avaliativos, mas um componente ideológico do ideário liberal e neoliberal, sendo os educandos avaliados, na escola, como se as suas oportunidades educacionais anteriores fossem equivalentes. Compreender o sucesso escolar como resultante único e exclusivo do mérito individual é uma das formas de encobrir as desigualdades sociais.

Considera-se a educação escolar como condição para o desenvolvimento social e espera-se que a escola prepare as novas gerações para que o país se desenvolva. Mas estudos como o de Moysés, (2001), Collares e Moysés, (1995) e Patto, (1996) têm comprovado que as crianças que mais fracassam são as das classes desfavorecidas, que adentram a escola sem as experiências culturais do mundo letrado.

Na verdade esta é mais uma forma sutil de sonegar das massas populares o direito à escolarização. Como uns poucos estudantes conseguem sucesso na escola, considera-se regra o que é exceção, transferindo a contradição (vai-se à escola para aprender, mas para ser bem sucedido é preciso entrar sabendo) às classes populares para que a resolvam, como analisa Tamarit. (1996, p.59)

**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.*

Nesta assertiva, 78,8 % dos respondentes concordam que a mesma é verdadeira. O ensino fundamental em dois ciclos (1ª a 4ª séries e 5ª a 8ª séries) é adotado, por muitas redes públicas a partir da LDB nº 9492/96, ou seja, há mais de 10 anos. Nesse período poucas foram as tentativas da administração pública em intervir para mudar a situação, embora seja constantemente divulgado na mídia dados informativos de que os educandos terminam esta etapa do ensino sem aprender a ler e escrever e sem saber sequer rudimentos da matemática.

Neste sentido, pode-se interpretar que a concordância parte do reconhecimento de que às políticas educacionais neoliberais não interessa se os educandos aprendem ou

---

<sup>2</sup> Estamos considerando para as primeiras análises a somatória dos dados Concordo/Concordo Plenamente e Discordo/Discordo Plenamente.

não<sup>3</sup>. Os ciclos são mantidos, tal como estão, porque cumprem a função de desobstruir o fluxo escolar.

## **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.*

Pouco mais da metade dos respondentes (51,7%) nega a assertiva contra 46,8% de concordância. Isto, à primeira vista contradiz os posicionamentos anteriores, o que pode 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 chamado a si 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 sua atuação como um dos múltiplos fatores condicionantes do fracasso escolar dos educandos, mesmo reconhecendo a precariedade de sua formação profissional, as condições adversas das escolas, o contexto de desigualdades de oportunidades educacionais da sociedade capitalista? Desconhecem que, ao mesmo tempo em que as culpas do fracasso escolar têm sido atribuídas aos educandos e suas famílias, há também uma forte tendência de a administração dos sistemas de ensino culpar os professores?

Um outro índice que chamou nossa atenção é que entre os especialistas a discordância diminui: 40,4% discorda, contra 59,6% que concorda. 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?

---

<sup>3</sup> É importante observar, no entanto, que intelectuais orgânicos do pensamento neoliberal defendem a aprendizagem de competências e habilidades necessárias ao desenvolvimento da economia no mercado capitalista.

**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.*

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 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 educandos? Por adesão corporativa às justas reivindicações das categorias profissionais do magistério? Ou pelo fato de esta assertiva, 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.*

Verifica-se que 47,11% dos respondentes concordam 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%). Se observados os dados, 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.

Este índice mais alto entre os diretores nos remete a pensar que são eles os que mais sentem tal controle, uma vez que são diretamente cobrados pelos resultados obtidos nas avaliações externas; vale lembrar que são eles o elo de ligação entre os órgãos

administrativos e a comunidade escolar. Quanto aos professores, embora também cobrados por resultados, dividem-se nesta opinião. Não é possível avaliar por quais razões muitos discordam da assertiva; podemos inferir que alguns defendam os PCNs porque estes colaboram em sua prática pedagógica, ou ainda, que mesmo antes dos PCNs já existiam formas de avaliação padronizadas. Também não é possível deixar de considerar a formação destes educadores, marcada pela educação bancária, com ênfase 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 na elaboração do projeto das escolas, ficando à margem de discussões referentes à educação, o que nos faz pensar nas marcas de nossa história de colonização e também no modo de produção capitalista: uns “pensam” o trabalho, outros o “executam”, uns “cuidam” das crianças, outros as “educam”.

Quanto aos especialistas é possível inferir que muitos se identificam com esta política de fiscalização e controle, que também é histórica, de “seres iluminados” (Arroyo, 1999) que ditam as regras e normas do que as escolas devem fazer. Há ainda aqueles que acreditam que, com o estabelecimento de conteúdos mínimos, todas as crianças serão beneficiadas, uma vez que os professores terão que trabalhar tais conteúdos, ou então que, com os PCNs fica facilitada aos docentes a tarefa de planejar seu trabalho.

Contudo, não podemos deixar de considerar que a maioria (47,11%) dos respondentes concorda com a assertiva e reconhece os PCNs como mecanismo de controle do sistema capitalista sobre as escolas, demonstrando deste modo certa consonância com a afirmação de Apple, em entrevista concedida a Shaughnessy e Peca (2002): ter um currículo nacional, neste momento marcado pela aliança entre os neoliberais e neoconservadores, “é legitimar e institucionalizar um sistema de exame nacional”(p. 80). Segundo ele:

Um currículo nacional e um exame nacional estranhamente conduzirão a um aumento da privatização, por um lado, e ao aumento da centralização do controle sobre o conhecimento oficial, por outro. Serão colocadas etiquetas de preço nas escolas para que o mercado possa funcionar. O setor privado, para os ricos, se expandirá e haverá uma ficção de escolha para o pobre e para a classe operária. (p. 82)

Embora Apple esteja se referindo ao contexto dos Estados Unidos, sua análise cabe perfeitamente a realidade brasileira, onde se observa que, uma vez instituído o currículo

nacional, instituiu-se também as avaliações externas. Com isto, a idéia de referenciais, no caso da educação infantil, ou de parâmetros, no caso do ensino fundamental e médio, deixa de existir, já que as escolas, preocupadas com tais avaliações externas, ou melhor, com seus resultados, sentem-se obrigadas a utilizar tais documentos nacionais, muitas vezes sem aproximá-lo do contexto sócio-cultural onde as mesmas estão inseridas.

**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 uma certa 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 que haja por parte destes uma crítica em relação a tais currículos e mesmo aos PCNs: podem reconhecer a ênfase, mas 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 do país e do mundo. Tais dados nos fazem pensar que o sistema capitalista tem conseguido se impor nas escolas através dos currículos destas, sendo estes reflexo dos próprios PCNs e das avaliações externas às quais as escolas têm sido submetidas.

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 analisam os fundamentos da sociedade capitalista, talvez pelo fato de constar nos PCNs os temas transversais, os ciclos, a interdisciplinaridade, garantindo assim uma abordagem crítica desta sociedade. Esta posição pode ser equivocada, pois estes temas podem ser trabalhados tanto na perspectiva da transformação social quanto da reprodução social. É possível também levantar como hipótese o fato destes educadores não reconhecerem a necessidade de uma abordagem mais crítica, e que de fato o que cabe à escola é o ensino de competências e habilidades. Aqui, no entanto, seria necessário perguntar: competências e habilidades para quê?



#### 4. DOS IMPACTOS DA GLOBALIZAÇÃO 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.*

Nesta assertiva 56,8% dos 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 educandos aprendam.

A fragmentação do trabalho educacional, a quase inexistência de gestão participativa e de trabalho coletivo tem inviabilizado que os diferentes 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 está submetida a maioria dos profissionais de ensino, gera também uma atitude defensiva ao movimento de culpabilização, ao mesmo tempo em que se exacerbam as visões isoladas das organizações corporativas dos diferentes 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. A escola, mais do que lições teóricas deve oportunizar, constantemente, a vivência dos bons valores. Isto é uma premissa, não apenas para a relação pedagógica professor-aluno, mas também e, sobretudo, para a relação escola-comunidade.

**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.*

Nesta assertiva, 77% dos respondentes, um índice bastante significativo, acredita que o Estado Neoliberal está procurando se desobrigar das responsabilidades quanto a 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) o que dá uma diferença menor que 10%.

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, uma forma de suprir a falta de pessoal e de outras 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 remete a pensar que, talvez, para estes profissionais o educando deva ser este cidadão bem adaptado. Também é possível indagar se estes compreendem que tais expectativas têm sido cobradas dos educandos, embora tenham críticas a que se proceda desta forma.

Nesta pesquisa, a discordância dos respondentes (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 etc.

Vale lembrar 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. Contudo, 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

mais se encontram práticas antidialógicas de educação, marcadas pelo centralismo docente, pelo autoritarismo, por atividades desprovidas de significados para os educandos.

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 nossos dias em grande número de instituições, principalmente nos segmentos da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, faixa etária em que as crianças não se encontram suficientemente fortalecidas para se defenderem.

**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 se refletem nas relações entre professores e educandos 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) nos alerta para o “infanticídio tolerado” que hoje vivemos, expressão máxima desta cultura do consumo, que vem se impondo de forma total e incondicional, fazendo com que as relações humanas hoje estejam empobrecidas de verdadeiras experiências. O único modelo possível de felicidade traduz-se no modo como adquirimos os objetos de consumo – transformados através da ideologia do consumo em objetos de desejo – mesmo que isto signifique abrir mão de valores mais humanistas. “Economia de importação, cultura de imposição”, como bem afirma Galeano (1999, p. 26); cultura que nos ensina, através dos meios de comunicação de massa, a violência, que nos ensina a confundir qualidade de vida com quantidade de coisas; mas que nega, ao mesmo tempo, à grande maioria da população aquilo que oferece.

Observando os dados da pesquisa, os 88,9% que concordaram com a assertiva reconhecem este distanciamento? Ou estão a pensar tão somente na violência que marca hoje nossa sociedade e, conseqüentemente, 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.*

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 o 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), a educação inclusiva veio trazer a nós educadores o desafio de estudar o que antes estávamos dispensados de estudar, de aprender técnicas que antes não precisávamos, de aprender a ver mais devagar, de aprender a respeitar diferentes ritmos e ainda, de rever as nossas formas de avaliar, aprovar, reprovar.

Dentre os vários desafios explicitados por este autor, um deles se refere ao 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 institucionalizadas, padronizadas, havendo uma cobrança maior sobre este segmento de ensino. Ou ainda, que perdura a concepção de educação infantil como um espaço tão somente para a socialização e não como um espaço de aprendizagem dos conteúdos de nossa 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 aos 5,5% das respostas “não tenho opinião”, 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 deste processo.

Vemos então, as políticas educacionais impregnadas de argumentos neoliberais, cujo discurso evoca 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 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, nesta linha de raciocínio, que o alto índice de rejeição à assertiva pode significar apenas a assunção do discurso da inclusão e não sua apropriação pela prática pedagógica. Isto torna ainda mais preocupante, o fato de 30,4% dos respondentes concordarem com a assertiva, ou seja, da necessidade de que os educandos com necessidades educacionais especiais sejam separados 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 na geografia nacional tem sua representação gráfica tão semelhante ao índice de exclusão social que parecem ser o mesmo mapa? E quanto às

crianças pobres que fracassam na escola, que embora com direito à vaga, não têm acesso ao saber?

Segundo Stainback (2005), muitos educadores consideram a inclusão como um modo alternativo de lidar com a educação, como se fosse um método. Para ela, enquanto a inclusão não for reconhecida e aceita como um valor e não como um procedimento, não será considerada como importante para todos os educandos, mantendo o fenômeno do “nós e eles”. Nós, os normais e eles, os diferentes.

### **Considerações Finais**

Ao concluir este trabalho, queremos tecer algumas considerações em torno da pergunta central que nos motivou: *Quais os impactos das políticas de globalização sobre as escolas de educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental?*

Auxiliados pelos dados da pesquisa ponderamos que, se tomarmos as assertivas isoladamente, é possível afirmar que as opiniões dos educadores confirmam nossa hipótese, pois de um total de doze assertivas, apresentam concordância com nove e discordância com apenas três, o que sugere que as políticas de globalização vêm apresentando os impactos que discutimos ao longo do texto.

Há discordâncias significativas relativamente a três assertivas: 51,70% discordam da assertiva 4, isto é, discordam da sua responsabilização pelo fracasso escolar e de seu conseqüente sentimento de incompetência; 60,91% discordam da assertiva 5, ou seja, discordam da afirmação que o aluno valorizado é o aluno dócil, produtivo, consumista e organizado; e, finalmente, 69,60% discordam da assertiva 6, isto é, discordam da afirmação que sugere que o melhor é manter pessoas com necessidades especiais em ambientes separados. A primeira discordância pode representar uma forma de resistência dos educadores contra serem responsabilizados pelo fracasso escolar, o que se configura numa tentativa de acobertar a inexistência de condições objetivas de trabalho adequadas às diferentes realidades, tarefa que deveria ser cumprida, de modo especial, pelo Estado. No entanto, as duas discordâncias seguintes podem indicar que os educadores assimilaram os discursos oficiais de que é preciso formar o aluno “crítico, criativo e participativo” e de que a educação, que segrega pessoas com necessidades especiais em ambientes separados, não é “politicamente correta”. Nestes casos poderíamos ter, ainda, o sucesso das políticas educacionais dirigidas pelo pensamento

da globalização hegemônica, ou seja, elas teriam conseguido fazer com que os educadores assumissem, ao menos em parte, esta ideologia.

O tipo de metodologia e de instrumento que utilizamos nesta pesquisa não nos permite, no entanto, responder a perguntas e necessidades de aprofundamentos que surgiram no momento da interpretação dos dados. Explicitamos, assim, a exigência de que as respostas e dúvidas aqui encontradas sejam confrontadas com interpretações oriundas de outros olhares metodológicos sobre o mesmo objeto. Aliás, o projeto *Globalização e Educação* dispõe-se objetivamente a isto, o que deverá ocorrer em outras etapas do processo até sua conclusão no segundo semestre de 2008.

Sem ignorar a necessidade de procedermos a uma avaliação ainda mais rigorosa, cuidadosa e detalhada dos dados coletados, em uma primeira análise temos a confirmação de que estamos submetidos a uma política educacional que não está preocupada com o processo de humanização e emancipação do ser humano, mas sim com a reprodução dos processos competitivos, mercadológicos e excludentes da sociedade capitalista.

No início do século XXI, já tendo assistido à derrocada dos projetos do socialismo real e estando, ainda, em meio a uma onda neoliberal que usa a globalização econômica a favor da radicalização do processo de exploração e acumulação do capital, sem preocupação de pensar na possibilidade de vida digna para todos os seres humanos e para o próprio Planeta Terra, é urgente sair da posição de mera denúncia da crueldade do sistema capitalista e assumir também o anúncio de “outros mundos possíveis”, frutos do trabalho de investigação, reflexão e criação de seres humanos inacabados, inquietos, solidários e comprometidos politicamente em “ser mais”.

Que os tempos de globalização e neoliberalismo não sejam capazes de matar em nós, educadores e pesquisadores, a capacidade de nos percebermos como seres do inacabamento, da mudança, da criação de culturas de vida e não de morte. Este é, no limite, um dos principais desafios que a globalização hegemônica nos traz, exatamente por negá-lo: acreditar que a vida – digna e decentemente vivida – é possível para todos.

## **Referências Bibliográficas**

ARROYO, M. G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, A. F.B. (org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 1999. p. 131-164. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

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, C. A. L. e MOYSÉS, M. A. A. Construindo o sucesso na escola: uma experiência de formação continuada com professores da rede pública. In: Educação Continuada, **Cadernos CEDES**, 36. Campinas: Papirus, 1995.

CORRÊA, V. **Globalização e neoliberalismo: o que isto tem a ver com você, professor?** Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Revista Educação e Sociedade**. São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES, v. 25, n. 87, maio/ago.2004, p. 423-460.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (coleção leitura).

\_\_\_\_\_. **À sombra desta mangueira**. 5. ed. São Paulo: Olho d' Água, 2001.

GALEANO, E. **De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso**. Porto Alegre: L&PM, 1999.

GENTILI, P. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: GENTILI, P. (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 228-252.

IANNI, O. **A era do globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.



JOBIM E SOUZA, S. Infância, violência e consumo. In: JOBIM E SOUZA, S. (org.). **Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2000. p. 91-98.

MACEDO, L. de. **Fundamentos para uma educação inclusiva**. s/d. (mimeografado)

MARINHO, T. **A pesquisa em ciências humanas**. Petrópolis: Vozes, 1980.

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

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PINEDO, I. F. Construcción de uma escala de actitudes tipo Likert. s/d. Disponível em: [http://www.mtas.es/insht/ntp/ntp\\_015.htm](http://www.mtas.es/insht/ntp/ntp_015.htm). Acesso em agosto de 2005.

SANTOS, B. S. Processos de globalização. In: SANTOS, B. S. (org.). **A sociedade portuguesa perante os desafios da globalização: modernização econômica, social e cultural**. Porto: Afrontamento, 2001, p. 31-106.

SHAUGHNESSY, M. F., PECA, K. A crise educacional atual: entrevista com Michael Apple. In: SHAUGHNESSEY, M. F. et al. (org.). **Filosofia, educação e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 45-89.

STAINBACK, S.B. Entrevista. In: **Revista Pátio**. Ano VIII, n. 32, novembro 2004/janeiro 2005. Porto Alegre: Artmed, p. 20-24.

TAMARIT, J. **Educar o soberano**. São Paulo: Cortez, 1996.

TORRES, C. A. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, P. (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 109-136.

\_\_\_\_\_. Globalization, education, and citizenship: solidarity versus markets? **American Educational Research Journal**, 2002, v. 2, n. 39, p. 363-378.