

Políticas educacionais brasileiras, Neoliberalismo e pós-modernidade: uma análise da perspectiva dos Professores do Ensino de Geografia

Brazilian educational policies, Neoliberalism and postmodernity:
an analysis of the perspective of the Geography Teachers

Paulo Eduardo Vasconcelos de Paula Lopes¹

Taciana Mirna Sambrano²

Resumo

O presente trabalho procura analisar a introdução do ideário neoliberal e pós-moderno na política educacional brasileira, empreendida a partir da reforma do aparelho de Estado ocorrida na década de 1990, sob a ótica dos professores de geografia da rede pública de ensino. Para tanto, buscando evidenciar as práticas, discursos e percepções dos professores optou-se, como instrumento de pesquisa, pela utilização de assertivas, que verificaram tal penetração alterando, desse modo, as concepções empreendidas por tais professores.

Palavras-chave: Política Educacional. Neoliberalismo. Pós-modernidade. Professores de Geografia.

Abstract

The present paper aims to analyze the penetration of the neoliberal and postmodern ideary in the Brazilian educational policy, introduced by the Brazilian State reform occurred in the 1990s, from the perspective of the Geography teacher from Brazilian State schools. In order to achieve that, by evidencing the teachers' practices, discourses and perceptions, we have decided to use a questionnaire as research instrument, which allowed the verification of such penetration thus changing the teachers' conceptions.

Keywords: Educational policy. Neoliberalism. Postmodernity. Geography teachers.

1 Doutor em Educação Escolar pela UNESP. Professor Titular do Centro Universitário Barão de Mauá e do Centro Universitário Claretiano. Pesquisador do GPESPE (Grupo de Pesquisa e Estudo em Estado, Sociedade, Política e Educação – IE/UFMT). R. Paraíso, 891, CEP 14050-440 – Ribeirão Preto/ SP. <pvlopes@hotmail.com>.

2 Doutora em Educação Escolar pela UNESP. Professora Adjunta do Departamento de Ensino e Organização Escolar, Instituto de Educação – Universidade Federal de Mato Grosso. Pesquisadora do GPESPE (Grupo de Pesquisa e Estudo em Estado, Sociedade, Política e Educação – IE/UFMT). Av. Fernando Correa da Costa, 2367, CEP 78060-900 – Cuiabá/MT. <tacianamirna@hotmail.com>.

Introdução

Vivemos na plenitude do Capitalismo, uma vez que sua velocidade de transformação, bem como sua espacialização global, nunca foram presenciadas com tamanha incidência na história. Concepções geográficas são construídas, destruídas e renovadas em uma velocidade jamais vista. Com isso, a ciência da “relação homem-meio” é chamada a contribuir neste processo de entendimento de uma economia planetária em pleno funcionamento.

Para além das acepções geográficas, estamos diante de um mal-estar em relação ao pensamento (plano) em geral, mais especificamente daquele dotado da razão iluminista, enquanto base de fundamentação da dinâmica do mundo contemporâneo.

Com efeito, a ciência geográfica não foge a tal dinâmica, pelo contrário, algumas de suas construções atuais, maravilhadas com o ritmo intenso das transformações no tempo e no espaço, negam escalas e diluem as condições periféricas do Capitalismo.

A Pós-modernidade, o “capitalismo tardio” (JAMESON, 2004), no atual momento, configura-se na concepção de negação do passado, como se vivêssemos em um outro - e completamente diferente - mundo.

Esse fenômeno atual que assombra o pensamento geográfico (ou melhor, assombra o pensamento em geral), enquanto corrente, é comumente denominado de pós-modernidade:

A idéia de uma universalidade geográfica das práticas sociais (a constituição de um espaço geográfico como uma ‘totalidade empírica’, nos termos de Milton Santos, anima juízos finalizadores acerca das divisões e subdivisões da superfície terrestre, minando o conteúdo objetivo de conceitos disciplinares clássicos, como região e território, que cada vez mais estão sendo definidos como referentes à esfera da consciência dos sujeitos individuais. Uma antropologização excessiva do quadro conceitual básico da geografia é a expressão maior de tal orientação, que tem na crítica e na recusa do Estado como agente social um ponto de convergência. Nesse sentido o território das ‘revoluções moleculares’ é subjetivo, e o espaço dos ‘esquizofluxos’ é uma experiência pessoal e a região uma evocação sentimental (e tudo flui no etéreo mundo dos discursos e das representações, no qual não devemos assumir posturas valorativas). Eis o suave

caminho de legitimação acadêmica do estabelecido, 'do mundo prático' (em termos habermasianos). (MORAES, 2006, p. 42).

Tal excerto aponta com maestria o atual momento vivido pela ciência em geral e, mais especificamente, pela ciência geográfica.

Partindo dessa premissa, nossa preocupação neste trabalho foi procurar apontar como a geografia escolar tem respondido a este fenômeno. Para tanto, a tese que nos orienta baseia-se na concepção de que a ciência geográfica, devido as suas categorias de análise como espaço, tempo, região, lugar – por ser a ciência da “relação homem-meio” – uma vez que estuda o espaço modificado pelo homem, tem subsídios teórico-metodológicos em sua estrutura para identificar tais premissas e atuar criticamente sob seus aspectos, sem ser instrumento de legitimação do ideário ao qual está submetida.

Este tema justifica-se uma vez que, graças a uma crise estrutural do Capitalismo houve uma reestruturação e recriação de modelos político-econômico-culturais, como o Neoliberalismo e a concepção pós-moderna. Tais premissas foram justificadas pela concepção de que o Estado e, conseqüentemente, suas esferas passavam por uma crise de ineficiência.

Com efeito, a partir da influência do modelo Neoliberal e Pós-moderno, no Brasil, foi empreendida uma ampla Reforma do aparelho de Estado, a partir dos anos de 1990, para se adequar às prerrogativas deste ideário.

Neste sentido, houve uma reengenharia social que alterou as premissas do Estado, elegendo o mercado como tábua de salvação do país, expondo o Estado como o grande vilão da crise capitalista vivida a partir dos anos de 1980.

Assim, tal reforma alterou o quadro educacional brasileiro, onde suas políticas educacionais foram amplamente influenciadas pelos organismos multilaterais internacionais que elencaram competências fundamentais para a nova era, como flexibilidade, trabalho em grupo, adaptação a novas situações.

Este fato atingiu os sistemas educativos, transformando-os em produtos da nova sistemática de consumo imposta pela incidência latente da globalização do capital e pela ideologia que o fundamenta.

O objetivo central deste trabalho foi o de, através das práticas, discursos e posições adotadas pelos professores de Geografia da rede pública de ensino do Estado de São Paulo, analisar o efeito de tais reformas no ensino, como também as práticas e formas de resistência frente a tais políticas.

O impacto das políticas públicas na atuação docente: a pesquisa realizada

Objetivando analisar o impacto das políticas neoliberais e pós-modernas na atuação do professor que ensina Geografia e as mudanças no seu cotidiano de trabalho, optou-se por utilizar como instrumento metodológico a aplicação de assertivas para verificação de opiniões, uma vez que, frente às afirmações, os professores poderiam concordar total, parcialmente ou discordar, justificando tais posicionamentos, bem como poderiam manifestar ausência de conclusões sobre a afirmação apresentada.

Essa opção metodológica parte da premissa de que o diálogo com os professores de Geografia configura-se como um momento otimizador da relação teoria-metodologia-estudo empírico, na medida em que realça a importância de se articular as narrativas destes indivíduos a referências que pudessem ser base do movimento dialético constante da construção do senso comum, visando captar a penetração do ideário neoliberal e pós-moderno no seu elemento constitutivo, como também resistências emergentes a este movimento.

Neste sentido, objetiva-se apresentar uma forma de centralização dos conteúdos a serem ensinados, uma vez que muitos apresentam incipiente criticidade, além de serem vagos. Para tanto, é necessário fomentar a interpretação do professor acerca desse processo institucional. Desse modo, a prevalência dos aspectos qualitativos orientou a opção metodológica. A pesquisa constituiu-se a partir de dois grupos de professores: o primeiro formado por profissionais em início de carreira, com até cinco anos de experiência docente, ou seja, com formação advinda das prerrogativas neoliberais efetuadas na reforma do Estado brasileiro; o segundo, por professores com maior experiência de magistério, com quinze ou mais anos, podendo estes ter formação advinda da transição ou anterior à instauração do ideário neoliberal no país.

Para tanto, trinta participantes responderam as assertivas, sendo divididos em grupos compostos por quinze sujeitos com até cinco anos de experiência e o restante com, no mínimo, quinze anos de docência.

No mesmo condão, optamos por trabalhar com professores atuantes no ensino fundamental da rede pública de ensino, uma vez que este foi o patamar educacional obrigatório para o poder público a partir da Reforma do Estado, no qual todos os cidadãos, de qualquer forma, devem concluir.

A opção pela rede pública advém da perspectiva de que, onde existe a atuação da livre iniciativa em educação, a escola pública configura-se como a escola do cidadão, em que todos devem ser tratados de forma igualitária, independente de

sua etnia, gênero ou classe social, enquanto que a escola particular configura-se na escola de opção, aquela que apresenta uma diferenciação para aqueles que convergem em seu sentido³.

Com efeito, concordamos metodologicamente com a perspectiva de Santos Filho e Gamboa, assim, não nos afastamos da pesquisa quantitativa, uma vez que:

No presente estágio da discussão do dilema abordagem quantitativa *versus* abordagem qualitativa, em pesquisa nas ciências humanas e da educação, entende-se que é epistemologicamente mais defensável a tese da unidade dos paradigmas. Os diferentes níveis, tipos e abordagens de problemas educacionais, e os diversos objetos de pesquisa requerem métodos que se adequem à natureza do problema pesquisado. Em última instância, porém, essas abordagens e metodologias precisam contribuir para a explicação e compreensão mais aprofundada dos fenômenos humanos que, pela sua grande complexidade, necessitam ser pesquisados sob os mais diferentes ângulos e segundo as mais variadas metodologias. (SANTOS FILHO; GAMBOA, 2000, p. 53-4).

Para análise de conteúdo, utilizamos como referência Laurence Bardin (1994), que define este modelo como sendo um conjunto de técnicas de análise de comunicação, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores, quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens.

Segundo a mesma, hipóteses sob a forma de questões ou de afirmações provisórias servem de diretrizes, apelando para o método de análise de uma confirmação ou de uma infirmação.

Evidenciando a viabilidade deste estudo, iniciamos uma pesquisa em que pudemos entrar no campo de atuação e no processo reflexivo dos professores de Geografia, fazendo um levantamento de sua colocação frente à influência dos preceitos neoliberais e pós-modernos, incorporando a questão educacional e suas perspectivas.

As assertivas foram aplicadas em Ribeirão Preto-SP, no segundo semestre do ano de 2008, de forma aleatória, sem a preocupação de uma representação

3 Vale ressaltar que historicamente, no contexto de uma educação voltada para as elites, o privado representou insígnia de classe social e marca diferenciadora dos detentores do poder e, como aponta Sofia Lerche Vieira (2003), a falta de qualidade do ensino público desvirtuou as atribuições da escola pública, transformando-a na escola dos sem opção.

estatística. Desse modo, evidentemente, o instrumento metodológico não cobre o todo o universo das escolas públicas da cidade, como também não se restringe a uma determinada localidade ou região específica.

Vale ressaltar que a duração da aplicação do instrumento variou muito de acordo com cada sujeito, uma vez que tiveram ampla liberdade de explorar os aspectos apresentados nas assertivas. As respostas empreendidas na análise dos dados foram transcritas de forma literal, fiel à redação dos professores. Os nomes apresentados são fictícios, a fim de se preservar o anonimato dos participantes.

O instrumento elaborado é composto por assertivas que versam sobre a influência do ideário neoliberal e pós-moderno em sala de aula, por meio da reforma do Estado a partir dos anos de 1990, dos currículos propostos a partir dessa reforma, das políticas públicas empreendidas, do novo perfil de aluno e do poder crítico da ciência geográfica em face do Estado. A fim de identificar a consistência das informações manifestas pelos participantes, o instrumento possui assertivas que apresentam diferenciações nas afirmações acerca do mesmo conteúdo. Tais diferenciações constituem ideias complementares ou contraditórias, tendo a finalidade de observar a real dimensão da penetração deste ideário, em que o professor necessita de uma análise crítica para que não ocorram contradições na construção de suas respostas.

Para a aplicação do instrumento de pesquisa, as assertivas foram dispostas de forma a assegurar que a diferenciação entre elas não fosse identificada de imediato pelos participantes; assim, as afirmações que correspondem às mesmas categorias de análise foram distanciadas umas das outras.

As assertivas foram analisadas a partir de três categorias de análise que abarcam toda a pesquisa empreendida. No entanto, atendendo ao critério de recorte metodológico, este artigo apresenta as assertivas correspondentes à categoria que analisa a atuação dos professores frente ao ideário neoliberal e pós-moderno.

A partir desta categoria de análise e assertivas correspondentes, objetivou-se demonstrar como os professores de Geografia da rede pública de ensino interpretam e atuam frente às políticas públicas de educação em relação à formação docente e aos programas aos quais foram submetidos após a reforma do Estado brasileiro, visando às adequações difundidas pelos organismos mundiais multilaterais para o enquadramento do país nas perspectivas neoliberais.

As assertivas e suas definições estão apresentadas na sequência.

Os professores têm sido culpados pelo desempenho ruim dos educandos, que culmina na baixa qualidade educacional brasileira, e tal fato vem gerando dificuldade para o trabalho dos profissionais de educação.

Na premissa neoliberal/pós-moderna, os sucessos e fracassos ocorrem individualmente. Na questão educacional, mais especificamente da baixa qualidade do ensino público, transformou-se a pessoa do professor no grande culpado pela defasagem da educação pública, negligenciando-se as relações empreendidas progressivamente à sua atuação em sala de aula, como formação, característica da comunidade a qual atua etc.

2. Programas que alegam uma maior participação da comunidade na escola, através de programas voluntários como “amigos da escola”, na verdade são formas de tirar do Estado responsabilidades para com a educação e repassar à sociedade.

Característica da reforma do Estado brasileiro, em que se centralizam as decisões e empurram-se as responsabilidades para a comunidade, sob a alegação de o ambiente social não possuir os vícios do mercado e da burocracia, mas que em seu princípio busca apenas passar à sociedade civil obrigações públicas, antes estatais, a partir de iniciativas voluntárias individuais, coletivas, empresariais ou comunitárias, desregulamentando o setor público e desarticulando a oferta sistêmica por parte do Estado, encolhendo assim sua atuação nas áreas sociais, como a educação, visando à adequação as premissas de flexibilização de mercado neoliberais.

3. Os PCNs são uma forma de centralizar a educação e conseguir um maior controle nos sistemas de ensino, uma vez que sem os mesmos não seria possível um critério claro para os vários sistemas de avaliação da educação nacional.

Neste sentido, objetiva-se apresentar uma forma de centralização dos conteúdos a serem ensinados, uma vez que muitos apresentam incipiente criticidade, além de serem vagos. Para tanto, é necessário fomentar a interpretação do professor acerca desse processo institucional.

4. A partir da década de 1990 houve um grande avanço na economia brasileira, o que fez melhorar a condição social do cidadão e, automaticamente, melhorou a condição do ensino.

A partir dos anos de 1990, com a introdução do ideário neoliberal e pós-moderno, instala-se um processo amplo de distribuição de tarefas públicas, antes estatais, para a comunidade, na prerrogativa da instituição do modelo neoliberal no país, sob a propaganda da melhoria das condições individuais de existência. Com efeito, objetivamos analisar se os docentes enxergam tal melhora.

5. A municipalização do ensino trouxe uma liberdade maior ao sistema educacional brasileiro, uma vez que cada município pode trabalhar com sua própria realidade.

A municipalização, como foi posta no Brasil, apenas desconcentrou para os municípios obrigações do Estado, estando ainda com este as decisões centrais em educação, como o currículo e a avaliação. Tal afirmativa foi colocada, em relação à centralização da educação neoliberal, de forma contrária, visando entender a interpretação da realidade empreendida por estes profissionais.

6. A reforma do Estado brasileiro culminou em mudanças que precarizaram o ensino superior, em especial na formação de professores, o que culmina nos índices ruins acerca da aprendizagem na educação básica.

Esta afirmação atribui, ao desempenho insatisfatório dos professores, a formação aligeirada e muitas vezes sem qualidade, empreendida pelo MEC, em geral em instituições privadas, visando o ingresso destes professores na docência da educação básica pública.

7. Políticas Públicas para a educação como a Progressão Continuada aprovam os educandos que não aprendem, objetivando uma melhora dos índices de escolarização nacional.

Esta assertiva reafirma a propositura estatal neoliberal, a qual engendra políticas públicas que visam responder às aspirações dos organismos multilaterais internacionais, da qual fomos signatários na reforma do Estado, em detrimento da promoção de uma política pública que gere benefícios à população, apesar da retórica de que tal política levou educação para todos. Entretanto, ao defrontar-se com as críticas sobre qualidade, advindas da sociedade em geral, atribui-se ao professor, de forma isolada e individual, a culpa pelo fracasso.

A partir do exposto, depreende-se que as assertivas analisadas versam sobre os temas: Formação Profissional frente à Reforma do Estado brasileiro; Atuação docente e qualidade de ensino; Efeitos da reforma do Estado brasileiro e as políticas públicas em educação; Percepção da centralização/desconcentração do Estado Neoliberal na educação brasileira. Assim, justifica-se, metodologicamente, a equivalência entre as assertivas e a categoria de análise ora apresentada.

Reitera-se que a disposição das assertivas no instrumento objetiva dificultar a identificação das diferenciações existentes entre elas, de forma imediata pelos participantes. Assim, a assertiva 1 é contraditória à assertiva 6, as assertivas 2 e 3 são complementares entre si e contraditórias à assertiva 5, e a assertiva 7 é contraditória à assertiva 4.

Discussão dos resultados

Na atual conjuntura costurada pelos novos meios de produção e alicerçada pelos preceitos político-culturais hodiernos – sob a ideologia do trabalhador como força motriz, basilar na manutenção do Estado competitivo na aldeia global –, a educação exerce papel crucial nessa edificação.

Para tanto, a mesma atua de forma a difundir o ideário neoliberal/pós-moderno, legitimando, assim, interesses elitistas que elevam concepções mercadológicas para a conjuntura educacional contemporânea.

Desse modo, as políticas educacionais brasileiras seguem as prerrogativas da dinâmica mundial difundida pelos diversos organismos internacionais multilaterais, em que as questões político-econômicas delineiam, nos pressupostos internacionais, o propósito de cada Estado na divisão econômica mundial e, automaticamente, atribuindo às funções da divisão internacional do trabalho.

Sendo assim, explicita-se a função da educação na construção do indivíduo competidor, flexível e adaptável, elucidando a falta de emprego para todos como forma de possibilitar apenas aos melhores a atuação na reengenharia social, trazendo resultados benéficos que o sistema político foi incapaz de conseguir, mas que o mercado obterá:

Os bombardeios discursivos lançados a partir das esferas próximas ao poder estabelecido insistem diversas vezes em estabelecer ligações diretas entre sistemas educacionais e produtividade dos mercados. Uma inquestionável naturalização dessa interligação - ou um movimento unidirecional da esfera da educação para a econômica - será transformada no núcleo da insistente propaganda com a qual se tentará promover e condicionar a filosofia das reformas educativas e das intervenções políticas na educação. (SANTOMÉ, 2003, p. 27).

Há, portanto a necessidade de deixar a cargo do mercado educacional os ajustes necessários, entre eles, a desregulamentação e a flexibilização da oferta, no intuito de atender de maneira mais eficaz às expectativas do mercado. Daí emerge o discurso neoliberal refutando qualquer tipo de interferência estatal:

A interferência estatal não pode questionar o direito de livre escolha que os consumidores de educação devem realizar no mercado escolar. Apenas um conglomerado de instituições com essas características pode obter níveis de eficiência baseados na competição e na seleção individual. (GENTILI, 2002, p. 49-50).

Desse modo, a partir dos resultados obtidos com a pesquisa, objetiva-se demonstrar a penetração deste ideário no cotidiano do professor de Geografia, buscando identificar sua forma de agir frente às premissas neoliberais e pós-modernas, partindo do princípio de que a Geografia, a ciência homem-meio, mas especialmente a ciência da relação entre o território e o poder, atuam em sua acepção escolar, frente a estas prerrogativas.

Os dados advindos da análise concernente à assertiva 1 revelam que 57% dos docentes concordaram e 10% concordaram parcialmente com a afirmativa de que os professores têm sido culpados pelo mau desempenho da educação pública.

Na mesma linha, 37% também concordaram com a assertiva 7, na qual se aponta que a racionalização mercadológica empreendida no ensino superior culminou em uma formação, em especial nas licenciaturas, mais aligeirada e precarizada, tornando-a insuficiente, muitas vezes, para o exercício da profissão de forma condizente.

Destaca-se, neste sentido, que a maioria dos que concordou com esta assertiva são os professores que foram formados sob o viés da política neoliberal, advinda da reforma do Estado brasileiro, enquanto que os profissionais egressos de formação anterior não vêem no processo formativo problemas de qualificação.

Dessa forma, vislumbra-se que estes profissionais percebem a penetração de tal ideário apenas na questão da formação mais prática, que prejudica sua atuação.

Entretanto, é importante salientar que os processos de formação de professores sob a lógica economicista empreendida hodiernamente seguem os ditames à imagem e semelhança do mercado, uma vez que se empreende uma:

Formação aligeirada e de baixo custo, a concentrar formação específica e formação pedagógica em espaço não-universitário, que pode terceirizar a realização de cursos ou a força de trabalho, ou até mesmo ser virtual. Assim, o governo responde à demanda de formação em 'nível superior' de um grande contingente de professores para cobrir as necessidades de universalização do Ensino Fundamental e de expandir, na medida dos recursos disponíveis, uma versão secundarista e propedêutica, portanto barateada, de Ensino Médio. (KUENZER, 1999, p. 181).

Quanto às diretrizes curriculares para formação de professores, Acácia Kuenzer salienta que:

Igual raciocínio deve ser feito em relação às diretrizes curriculares para as licenciaturas, que em muitas áreas estão adotando o aligeiramento e a desqualificação do professor pela

redução da carga horária total e das disciplinas e atividades relativas aos conteúdos responsáveis pela formação para a docência e para a pesquisa, sem análise mais aprofundada do perfil do professor em face das novas demandas, dando cumprimento às orientações oficiais relativas à formação básica inespecífica. (KUENZER, 1999, p. 181).

Nota-se, também, que os professores formados há menos tempo entendem que a baixa qualidade apresentada no ensino público é culpa dos professores e apontam a falta de comprometimento e, como salientado anteriormente, de qualificação profissional como os principais problemas. Contrastando com tal posicionamento, os professores com mais experiência não acreditam que o problema seja de qualidade de formação profissional.

Entretanto, fica evidente a ideia de que os professores entendem que o problema de formação não ocorre com ele, mas sim com os colegas de trabalho.

Ainda neste sentido, os professores com formação mais recente também atribuem aos alunos e à família a culpa pelo baixo desempenho do sistema público de ensino.

Desse modo, salienta o Professor Antônio:

Muitos professores têm culpa pelo desenvolvimento ruim dos educandos, mas claro que uma parcela dessa culpa também é do aluno e da família. Acredito que muitos professores não estão preparados para lecionar sobre o seu objeto de estudo, e, muitos ainda, possuem apenas o antigo magistério.

Em posição diferente, os docentes com mais experiência apontaram não haver um problema de formação, mas sim um problema conjuntural da sociedade:

A culpa não se resume a um fato ou um problema, mas sim num todo que num efeito dominó chegará a educação como um fim. Ou seja, sociedade com suas mudanças de valores e atitudes, comportamentos, laços familiares e muitos outros, afetando os educandos de tal maneira que problemas e dificuldades se refletem na escola, dando a entender que é na vida escolar que se restringe todos os problemas existentes e consequentemente professores como vilões do bem estar social. (Professora Zoraide).

Ambas as categorias de docentes afirmam que não há uma estrutura condizente por parte do sistema público de ensino, o que acarreta, também, a precarização da educação pública:

Encontramos uma educação sucateada e mal administrada, onde encontramos dificuldades para desenvolver uma boa aula. Há carências, falta de investimentos..., e o governo sempre possui uma resposta ou contorna esta situação perante a sociedade. (Professor Bruno).

A maioria dos professores, em suas respostas, destacou, quanto a estarem contemplados por reuniões formativas e outras formas de requalificação, mesmo não estando explícitas na assertiva, que estas iniciativas são necessárias, pois o mundo de hoje é marcado pela mudança contínua, o que gera a necessidade de formação continuada visando a manutenção do posto de trabalho, mesmo àqueles concursados.

Com efeito, vislumbra-se a penetração do ideário neoliberal e pós-moderno nas respostas empreendidas pelos professores de formação mais recente, na atribuição dos problemas de sua profissão ao que Celestino Alves da Silva Júnior (2000, p. 74) denominou de Ideologia da incompetência do outro, em que “o outro é aquele que por sua incompetência limita ou inviabiliza o exercício de ‘nossa’ competência.”

Dessa forma, incompetente é sempre o outro e, para que a competência do indivíduo pós-moderno possa sobressair, é necessária a modificação do outro ou, talvez, a supressão de sua atuação.

Tal teoria, segundo o autor, não se diferencia substancialmente das demais teorias advindas deste ideário, uma vez que sua função é, utilizando o jargão dos arautos da reforma do Estado brasileiro, despublicizar o interesse público, deslegitimando o Estado como o real provedor desta instituição, facilitando, assim, a reengenharia colocada em prática a partir dos anos de 1990.

Vislumbram-se também, na questão da qualificação, questões advindas do atual estágio capitalista, em que estão presentes, na subjetividade do trabalho, novas objetivações fetichizadas:

Um exemplo forte é dado pela necessidade crescente de *qualificar-se melhor e preparar-se* mais para conseguir trabalho. Parte importante do ‘tempo livre’ dos trabalhadores está crescentemente voltada para adquirir ‘empregabilidade’, palavra-fetice que o capital usa para transferir aos trabalhadores as necessidades de sua qualificação, que anteriormente eram em grande parte realizadas pelo capital. (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 347).

Longe de acreditar que é desnecessário um processo de qualificação contínuo, apresentamos aqui uma proposição enviesada nas entranhas da concepção de mercado que legitima um exército de reserva nos postos de trabalho sob o prisma da desqualificação.

E a penetração desta ideologia aparece forte o suficiente para ser apresentada mesmo por aqueles que, teoricamente, têm seus postos de trabalho garantidos.

Quando levados a analisar acerca do processo de descentralização aqui difundido após a reforma do Estado brasileiro, 33% concordaram com a assertiva 2, enquanto 60% discordaram e 7% discordam em partes, na qual as iniciativas de descentralização são apontadas como uma desconcentração das obrigações públicas para com a sociedade.

Com efeito, participações da comunidade de forma voluntariada nas escolas, como o projeto *Amigos da Escola*⁴, empreendido na década de 1990 e com forte apelo publicitário nas diferentes formas de mídia, foram apontadas como uma forma de repassar à comunidade obrigações públicas do Estado, de forma camuflada.

Atualmente, sob o prisma neoliberal/pós-moderno, alguns pesquisadores e educadores enfatizam o *empowerment*, ou “empoderamento” dos pais como uma estratégia para estimular a participação destes no âmbito escolar, promovendo uma relação produtiva entre, e para, a escola, a família, os estudantes e a sociedade:

[...] o empoderamento é o processo – e o resultado do processo – mediante o qual os membros sem poder ou menos poderosos de uma sociedade ganham maior acesso e controle sobre os recursos materiais e o conhecimento, desafiam as ideologias da discriminação e subordinação, e transformam as instituições e estruturas através das quais o acesso e controle desiguais sobre os recursos são sustentados e perpetuados (SRILATHA BATLIWALA apud CARVALHO, 2000, p. 146).

O excerto acima apresenta a perspectiva neoliberal e pós-moderna em educação, uma vez que considera que a simples participação comunitária leva a romper com as desigualdades, conseguindo, assim, no âmbito educacional, fazer com que alunos desprovidos materialmente consigam prosperar academicamente apenas pela participação comunitária nas decisões das unidades escolares, não considerando, entre outras perspectivas, a centralização empreendida nas políticas educacionais no Brasil⁵.

4 Cabe ressaltar que este projeto foi tomado como responsabilidade social empreendida pela rede Globo de Televisão e, neste sentido, como afirma Maria da Glória Gohn (1991), o Capitalismo em sua configuração hodierna não produz apenas mercadorias, mas também subjetividades, que são amplamente divulgados pela mídia e acabam por se disseminar na sociedade.

5 A autora salienta que a fórmula da relação é a mesma no Brasil e Estados Unidos. Desse modo, uma maior “participação dos pais na escola resulta em melhores escolas” (CARVALHO, 2000, p. 148).

Tal afirmação desconsidera, também, a contribuição de grande medida que os sistemas de ensino trazem à reprodução da estrutura social, apresentando, assim, sua perspectiva funcionalista do processo educacional.

Como salienta Pierre Bourdieu (2001), o processo educacional é muito mais complexo do que este apresentado pela autora e seu sucesso perpassa outros fatores também materialmente importantes:

[...] o rendimento escolar da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família e que o rendimento econômico e social do certificado escolar depende do capital social – também herdado – que pode ser colocado a seu serviço. (p. 74).

Com efeito, aqueles que concordaram evidenciaram nestas políticas públicas uma forma de envolver a comunidade na vida escolar, ligando essas iniciativas a questões como indisciplina:

Creio que não, mas aproximar a comunidade e a escola, o que falta em muitos locais. Tanto é que escolas de bairros periféricos geralmente são mais tranquilas enquanto à indisciplina e escolas centrais parecem estar fora da realidade do aluno, gerando um desconforto. Tem tantos meios que o Estado pode usar para colocar a responsabilidade na sociedade pelo mau ensino e uma má educação como um todo. Acho correto que os pais e a sociedade participem da educação e da formação local. (Professor Luís).

Também ficou evidenciado que alguns professores entendem que o Estado deve realmente dividir suas responsabilidades e, assim, criar mais oportunidades à comunidade, expresso com a afirmação “Discordo, pois assim o Estado divide sua responsabilidade e dá oportunidades maiores aos alunos e para a comunidade”. (Professora Fernanda).

No inverso deste condão, alguns docentes concordam com as afirmações de forma contundente, apresentando sua indignação com tais políticas para a educação:

Sem dúvida nenhuma. Hoje encontramos um estado mais generoso e amigo: NÃO. Encontramos sim articuladores, que usam a imagem para converter a realidade. Promovem vários programas sociais para transferir as responsabilidades. Basta observarmos no site da Secretaria de Estado da

Educação, quantos projetos foram criados, transferindo a responsabilidade de manter as escolas para a sociedade (pais, alunos, funcionários e professores). (Professor Bruno).

Desse modo, evidencia-se a falta de criticidade de grande parte dos professores, uma vez que 60% discordam da afirmativa apresentada na assertiva 2, porcentagem considerável, ao não vislumbrarem nestes programas formas simuladas de participação.

Nessa perspectiva, o Estado utiliza o trabalho voluntário, normalmente da família dos estudantes, além de utilizar-se dos recursos da sociedade civil e incentivar a atuação do terceiro setor, como forma de suprimir a falta da atuação pública e das condições estruturais dos espaços públicos escolares.

Dessa forma, não observando o Estado Neoliberal desobrigando-se das tarefas educacionais de sua responsabilidade, como o desenvolvimento e a manutenção do sistema público de ensino, o professor acaba acatando as prerrogativas da reforma.

Desse modo, apresentamos, na assertiva 5, a percepção do processo de municipalização como descentralização do Estado para os municípios, apontando uma melhoria educacional, uma vez que cada município poderia, assim, desenvolver um trabalho mais específico à realidade de sua comunidade.

A política educacional empreendida no Brasil a partir da década de 1990 aludiu à realização de um amplo processo de descentralização. Uma das formas de descentralização política é a municipalização.

Entretanto, neste caso, a suposta descentralização não apresentou uma maior participação da sociedade, uma vez que os diversos setores sociais, como a Universidade, os pesquisadores, professores, associações, sindicatos etc., não foram consultados acerca das ações que foram realizadas:

[...] desde o final do século XX, a descentralização vem atrelada aos interesses neoliberais de diminuir gastos sociais do Estado. Isso ficou evidente após a promulgação da lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -, que centraliza no âmbito federal as decisões sobre o currículo e sobre avaliação e repassa a sociedade responsabilidades estatais, por exemplo, trabalho voluntário na escola. Os projetos Família na Escola e Amigos da Escola e a descentralização de responsabilidades do ensino fundamental em direção aos municípios são outros exemplos concretos de uma política que centralizava o poder e descentralizava as responsabilidades. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 143).

O centralismo de tais políticas apresenta-se de forma clara na confecção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), uma vez que ouviu, em determinado momento, a sociedade civil, mas ignorou a Universidade e a sociedade educacional em geral.

O próprio âmbito da organização educacional, apresentado na Lei 9.394/96, apresenta-se de forma centralizadora, uma vez que:

Logo nos primeiros artigos deste título (artigo 8º) observamos uma dubiedade nas afirmativas contidas no texto da lei. No *caput* do artigo prevê-se um ‘regime de colaboração’ entre União, estados e municípios na organização dos respectivos sistemas de ensino. Porém, no parágrafo 1º, fica aparentemente claro que a União, por exercer a coordenação da política nacional de educação, e tendo função normativa, entre outras, pode procurar estabelecer com estados e municípios uma relação de subordinação real. (OLIVEIRA; GONDRA, 1999, p. 70).

Na mesma esteira, a aludida lei salienta a possibilidade de o município não estabelecer seu próprio sistema de ensino, optando-se por integrar ao sistema estadual.

Tal propositura configura como uma contradição a qualquer processo de descentralização:

[...] a menos que possamos compreender as propostas e tentativas de municipalização apenas como tentativas de onerar os municípios com novas responsabilidades, sem que haja interesse na construção e desenvolvimento de sistemas municipais de educação autônomos e adequados às realidades e necessidades locais, como vem sendo afirmado nos discursos em prol da municipalização. (OLIVEIRA; GONDRA, 1999, p. 71).

Com tal assertiva, estaríamos confirmando a concepção de uma educação que pudesse apresentar criticamente a realidade vivenciada, podendo, assim, haver uma maior liberdade de trabalho para as escolas municipais, fato este não ocorrido, uma vez que no Brasil a municipalização acabou por desconcentrar ações do Estado para os municípios, sem que houvesse autonomia de atuação.

Nessa afirmação, 54% discordaram da assertiva, salientando que a municipalização não trouxe a melhoria aludida e que, na verdade, pouco mudou no cotidiano escolar:

A municipalização prendeu mais o professor, e não podemos trabalhar com a própria realidade, mesmo porque ainda existem as avaliações nacionais e estaduais. A municipalização do ensino é uma questão de política educacional, tirar a responsabilidade do estado é a primeira ideia. (Professor Edvaldo).

Como se pode observar nesta colocação do professor, alguns dos docentes percebem que existe uma desconcentração, uma vez que as avaliações centralizam o ensino naquilo que é entendido como importante pelo Estado, o que, em alguns momentos, pode não ser condizente com a realidade do município e, automaticamente, de sua rede de ensino.

No mesmo sentido:

Esta atitude reflete muito ao comentário anterior. Este meio é mais uma atitude de transferir despesas e responsabilidades a grupos ou administrações. Temos exemplos disso; vários municípios possuem este sistema, mas não mostram mudanças, promovendo qualidade no ensino. (Professora Olga).

Com efeito, apesar de apontarem que a descentralização ocorrida para os municípios não surtiu o efeito necessário para a educação, nenhum docente respondeu criticamente à posição do Estado, uma vez que se restringiram a expor os problemas de sua prática, mesmo quando apontaram os diversos mecanismos de avaliação como forma de controle sobre o processo educacional do município.

Neste sentido, não houve respostas que apontassem como a descentralização – caso realmente ocorresse, delegando real autonomia aos municípios – poderia ter ocasionado mudanças significativas aos processos educacionais vigentes. As respostas limitaram-se em apontar sua prática atual e, em certo ponto e com nostalgia, a prática de outrora.

No intuito de averiguarmos a concepção dos professores acerca das políticas públicas em educação e do processo de descentralização, empreendidos sob o viés neoliberal, afirmamos a caracterização centralizadora dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs, na assertiva 3, que se solidifica através dos diversos mecanismos de avaliação existentes.

Sua confecção foi empreendida sob o controle da União, como apregoado no Plano Nacional de Educação, que dispunha estados e municípios como colaboradores, entretanto:

Sabemos que a ‘colaboração’ de estados e municípios na elaboração dos textos já apresentados, até agora, tem sido, em alguns casos, no sentido de legitimar e, em outros, no de questionar o trabalho, que foi desenvolvido sem participação efetiva dessas instâncias, ou de entidades e instituições que reúnem os especialistas no assunto. A colaboração prevista seria, deste modo, apenas no sentido de simular participação em debates sem consequência efetiva e a de concordar com as propostas da União. É como um teatro de faz-de-conta, no qual o critério da participação comparece como passivo espectador. Tal estratégia reafirma o princípio que parece ter orientado a formulação final do texto desta LDB, o da centralização. (OLIVEIRA; GONDA, 1999, p. 71-2).

Sua confecção foi alicerçada nos princípios divulgados pelos organismos multilaterais internacionais acerca da educação para o século XXI, como apresentado nos PCNs para o ensino fundamental, em sua introdução, a saber:

A primeira parte tem como pano de fundo a questão da relação educação/cidadania. Inicia-se com reflexões amplas, que fazem referência a orientações produzidas por ‘documentos de órgãos internacionais’ (Brasil, 1998, p. 15) e apresentam ‘desafios’ para os sistemas educacionais colocados pelas tensões global/local; universal/singular; cultura local/modernização dos processos produtivos; instantâneo, efêmero/durável; espiritual/material. Nessa parte, o documento também registra uma série de ‘recomendações’ destinadas à escola, fundamentadas em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser. Inclui, ainda, uma análise da educação brasileira e da situação funcional e de formação profissional dos professores, que leva em conta uma série de estatísticas educacionais, bem como dados sobre o desempenho dos alunos produzidos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). (BONAMINO; MARTINEZ, 2002, p. 378).

Cabe ressaltar, ainda, que os PCNs de Geografia, quando de sua publicação, foram alvo de muita discussão por sua falta de criticidade.

Nesta assertiva 33% concordam com a afirmação, entretanto, na argumentação, salientam que não há problema na utilização do mesmo:

Os PCNs são apenas indicações, não sendo obrigatórios. Sempre é bom ter uma direção já que avaliações deste tipo são iguais para todos, o que é um erro. Os conteúdos não podem ser usados como avaliação e desempenho escolar, mesmo porque, posso ensinar um mesmo conteúdo em todas as séries, distinguindo o nível de aprofundamento deste, para poder avaliar as competências e habilidades que os meus alunos conseguiram desenvolver. (Professor Marcos).

No mesmo sentido, “os PCNs são somente uma diretriz, para que a educação não tenha disparidade de conteúdo entre as escolas de uma mesma cidade ou região”. (Professor Hernanes).

Entre aqueles que discordam da afirmação, que perfazem 54%, a defesa acerca dos conteúdos e as formas de apresentá-los dos PCNs é explícita:

Os PCNs devem ser seguidos pelos professores, pois eles são a base para se estabelecer um critério sobre a avaliação da educação em nível nacional. Eles também são muito ricos em conteúdo educacional. (Professora Fernanda).

Com efeito, este expediente aplicado atualmente no país condiz estreitamente com a concepção de avaliação por resultados, uma das acepções do Estado Neoliberal.

Difícil, neste sentido, é analisar a concepção daqueles que concordam com a afirmação, pois, apesar de entenderem a forma de controle a qual estão submetidos, percebem como importante que tal instrumento lhes garanta um norte a seguir.

Tal concepção pode advir da ideia de os PCNs ajudarem materialmente em sua jornada de trabalho, sendo um instrumento pedagógico pronto e de fácil acesso.

Se aceitarmos esta interpretação, estaremos remetidos à antiga discussão da divisão do trabalho, entre aqueles que “pensam” e aqueles que executam as tarefas, fato inaceitável na formação de um Geógrafo que se alicerça na centralidade do trabalho como formação da sociedade e do espaço a ser analisado.

Entre os que discordam, fica evidente o entendimento de verificação de qualidade no instrumento e a concepção da importância de um currículo nacional.

Complementando as alterações advindas da reforma do Estado brasileiro, afirmamos, na assertiva 7, que, seguindo aquilo que os organismos multilaterais internacionais apregoaram, o Estado criou políticas públicas com a finalidade de universalizar o ensino fundamental, entretanto, tais políticas buscavam apresentação de números e não de qualidade educacional.

Para tanto, salientamos que a progressão continuada tratava-se de uma política de inclusão dos alunos nas escolas, sem preocupação com a qualidade educacional empreendida.

Nesse sentido, tal afirmativa apresentou-se como aquela que os professores mais concordaram ao responderem o instrumento metodológico, com 94% de concordância:

[...] não vejo nada de bom na progressão continuada se ela dá certo e foi copiada de países desenvolvidos que seja aplicada nesses países no Brasil a realidade é outra, devemos buscar nossos próprios mecanismo de melhora. (Professora Deise).

No mesmo sentido:

Este sistema o qual chamamos de Progressão, só atrapalha o desenvolvimento do conhecimento. Pois infelizmente aprova o aluno, que muitas vezes não “sabe nada” e joga a culpa ou problema para outras pessoas no decorrer dos anos. Também é uma forma de dispensar logo o aluno, para assim, diminuir despesas geradas pelo mesmo. Infelizmente de Progressão só o nome, pois resultados positivos a favor de uma boa educação, NENHUMA. (Professor Bruno).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), abriu-se a possibilidade da aplicação de tal sistema, apoiado no artigo 23 da referida lei que versa:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 1996).

O sistema de Progressão Continuada foi aplicado no estado de São Paulo em dois ciclos de 4 anos – 1ª a 4ª série e 5ª a 8ª – em que os alunos percorriam tais etapas sem serem retidos, para que houvesse uma desobstrução dos fluxos escolares:

Ciclos, progressão continuada, promoção automática, classes de aceleração são vocábulos introduzidos no cotidiano escolar nos últimos tempos. Tais fonéticos estão atrelados em uma rede de relações, posturas políticas, práticas e concepções que transitam de forma encoberta. (LOPES; ZOLA; PORFÍRIO, 2004, p. 33).

Acerca dos ciclos e da progressão continuada, é mister salientar que a primeira exige uma proposta global de redefinição de tempos e espaços da escola, enquanto a segunda é instrumental, ou seja, destina-se a viabilizar o fluxo de alunos. (FREITAS, 2003).

É notório que, para a administração neoliberal, se aluno aprende, ou não, é o menos importante, apesar de incessantes denúncias acerca da qualidade educacional pública, efetuadas pela sociedade civil, pela mídia ou pela academia, em especial sob este regime, enfatizando que os educandos avançam as etapas educacionais, concluindo-as, sem saber ler e escrever, e, quando sabem, não conseguem interpretar o que lêem.

Com efeito, a observação dos professores, ao concordarem com tal assertiva, perpassa a dificuldade que tal política criou em sua atuação profissional, sendo difícil perceber se sua reação é crítica frente ao modelo estabelecido pelos certames neoliberais ou se por ele ocasionar dificuldade maior no exercício de sua profissão.

Em contrapartida, na assertiva 4, na qual afirmamos que a reengenharia social empreendida nos anos 1990, no Brasil, melhorou a economia do país, melhorando, automaticamente, a educação nacional, 63% discordaram da afirmação:

[...] desculpe, mas não me lembro desse avanço e nem da melhora do ensino. Se houve não chegou a mim e nem às escolas que conheço. (Professora Andreza).

Fica evidente também que, ao discordarem massivamente da assertiva 4, apesar de concordarem com as políticas do Estado mínimo, acerca da atribuição de atividades públicas para a comunidade, estes professores não vislumbraram a melhoria econômica alardeada através da reengenharia social empreendida, nem em âmbito geral, muito menos no educacional.

Salienta-se o alto índice de abstenção nesta assertiva e, neste sentido, depreende-se que há uma dificuldade dos professores participantes da pesquisa em compreender o que realmente foi a reforma do Estado no Brasil.

Nesta categoria de análise, evidencia-se, com extrema clareza, a penetração do ideário neoliberal/pós-moderno, não nas políticas públicas, fato já apresentado na discussão acerca da reforma do Estado no Brasil, mas na aceção dos professores frente à realidade hodierna.

Considerações finais

No que tange à categoria de análise como um todo, apresentamos inicialmente a situação na qual o profissional de educação está submetido, a saber, culpado pelas mazelas educacionais, por ineficiência do exercício de sua profissão.

No mesmo sentido, mas posicionando um contraponto, afirmamos que a reforma do Estado para o ensino superior aligeirou e compartimentou a formação, principalmente nas licenciaturas, o que, de início, geraria enormes dificuldades ao exercício da profissão de forma condizente. Ou seja, os docentes são cobrados por uma atuação de melhor qualidade, mas sua formação é preconizada pelo Estado de forma encurtada, diminuindo sua qualificação.

Destarte, os professores com até cinco anos de experiência entendem que os docentes são responsáveis, em grande parte, pelo problema educacional brasileiro, vislumbrando, também, a existência do problema da sua formação.

Interessante neste sentido, é que nenhum dos docentes que concordou com a assertiva 1 e com a assertiva 7 entende possuir uma formação ruim e, por isso, atua de forma pouco condizente ao exercício da profissão; ao contrário, todos vislumbram que os colegas não possuem a qualificação necessária e que esta atuação distorcida, empreendida por outros professores afeta o desempenho de seu trabalho.

Contrapondo a essa prerrogativa, o grupo formado por professores com maior experiência não vislumbrou problemas de formação, mas sim, em sua maioria, problemas advindos de alterações ocorridas na sociedade como um todo.

Com efeito, percebeu-se também, no grupo de profissionais de formação mais recente, a concepção de qualificação como um processo contínuo, salientando que iniciativas do Estado neste sentido são relevantes. Nesse sentido, destacaram-se, nas falas dos docentes, programas, como o *Teias do Saber*, por exemplo, apontados como importante instrumento de qualificação e manutenção dos postos de trabalho, apesar de os docentes descompromissados não tirarem o proveito necessário dessas iniciativas para sua qualificação.

Essa também foi a forma mais utilizada para evidenciar a incompetência dos colegas, que culmina na educação pública de baixa qualidade oferecida pelo Estado.

Buscamos, através das assertivas 2, 3 e 5, apresentar os vieses do processo de descentralização em educação, efetivado no Brasil a partir da década de 1990; nesse sentido, muitos docentes não reconhecem os programas voluntários que são empreendidos na escola como um mero mecanismo de delegação de funções perpetrado pelo Estado, que se desobriga de seu dever público. Ao contrário, a maioria dos professores veem iniciativas dessa natureza como formas de trazer a comunidade

para a escola, dividindo com ela as responsabilidades educacionais. Porém, ficou evidenciado também que alguns docentes entendem que este modelo é uma forma camuflada de desobrigação estatal e, nesse sentido, pronunciaram com maior intensidade sua indignação, apesar de estas respostas serem menos recorrentes.

No mesmo condão, os docentes se posicionaram, na maioria, contra a afirmação de que a municipalização, nos moldes em que foi empreendida, melhorou a condição educacional, uma vez que permitiu que cada município trabalhasse com identidade própria.

Quanto ao questionamento acerca dos processos de centralização empreendidos na confecção dos PCNs e, posteriormente, ratificados pelos diversos sistemas avaliativos, os docentes se posicionaram contrários à afirmação. Para eles, os PCNs são um importante instrumento de trabalho, uma vez que norteiam uma base para avaliação e apresentam os critérios que devem ser seguidos na construção do conhecimento.

Os que concordaram com a centralização afirmada, em sua maioria, não vêem problema em utilizar os PCNs na sua atuação em sala de aula.

Nesse sentido, existe por parte do professor a percepção de que houve uma desconcentração das obrigações do Estado repassadas ao município, com o mínimo de autonomia, não sendo possível criar uma perspectiva educacional própria municipal. Entretanto, nenhuma resposta mostrou qualquer posicionamento crítico de mudança, as opiniões configuraram apenas constatações.

Acerca das políticas públicas empreendidas sob o ideário neoliberal, ficaram destacadas a contrariedade e indignação acerca de programas que buscavam a universalização do ensino fundamental através da promoção automática, como a progressão continuada.

Mas é mister salientar que, nos posicionamentos contrários a esta política, não ficou claro se é empreendida de forma crítica ou por esta ter alterado veementemente a forma de trabalho dos docentes.

Em outro caminho, os professores não perceberam melhorias advindas da reengenharia social que promove tais programas voluntários, ou seja, a retórica de que setores competitivos, como a educação, ao serem destituídos das obrigações públicas, desonerariam o Estado e trariam uma melhoria econômica e, desse modo, o mercado traria benefícios a todas as esferas, inclusive na educação.

Cabe ressaltar que a diferenciação nas elaborações das respostas pouco se diferenciou nos grupos escolhidos para análise nesta categoria, uma vez que o único ponto de diferenciação que realmente pode ser apontado é o relativo à questão da qualificação profissional dos docentes. As falas demonstram que estes docentes estão influenciados por esta ideologia, mas ainda manifestam ações de resistência, o que torna suas respostas ambíguas e, por vezes, contraditórias.

Com efeito, os dados obtidos sugerem uma diferenciação de perspectivas também em relação ao nível de formação intelectual dos sujeitos da pesquisa, merecendo investimento em pesquisas futuras.

Destarte, o professor não é sozinho, ou seja, a única referência do processo educativo, mas é a mais sensível, por isso é necessário resgatá-lo para alcançarmos o urgente aprimoramento do sistema educacional.

A escola é o espaço em que se transmite o saber histórico acumulado pela sociedade, objetivando formar e habilitar o indivíduo, para que possa (re) construir a sociedade.

Como a escola pública está estabelecida sobre estruturas capitalistas, ela distancia-se cada vez mais de sua função e significado, ou seja, enquanto instituição social formadora de cidadãos livres e autônomos.

Referências

ANTUNES, R.; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 87, p. 335-51, 2004.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1994.

BONAMINO, A.; MARTINEZ, S. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 368-85, 2002.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. 3. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei 9394/96**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

CARVALHO, M. E. P. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 110, p. 143-55, 2000.

ESPERANDIO, Mary Rute Gomes. **Para entender Pós-modernidade**. São Leopoldo-RS: Sinodal, 2008.

FREITAS, L. C. **Ciclos, Seriação e Avaliação**: Confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

GENTILI, P. (Org.). **Globalização excludente**: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

GOHN, Maria da Glória. Educação, trabalho e lutas sociais. In: GENTILI, Pablo;

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez, 2001.

JAMESON, Frederic. **Pós-modernismo**: A lógica cultural do Capitalismo tardio. 2. ed. São Paulo: Ática, 2004.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação e Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 163-83, 1999.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. Elementos para uma análise crítico-compreensiva das políticas educacionais. In: LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003. p. 129-49.

LOPES, P. E. V. P.; ZOLA, M. C. M.; PORFÍRIO, R. H. Progressão Continuada e Sistema de Ciclos: reflexões acerca das políticas de não reprovação. **Intermeio**, v. 10, n. 19, p. 32-9, 2004.

MORAES, A. C. R. Na trilha do purgatório: Política e Modernidade na Geografia brasileira contemporânea. In; SILVA, J. B.; LIMA, L. C.; DANTAS, E. W. C. (Org.). **Panorama da Geografia brasileira hoje II**. São Paulo: Annablume, 2006. p. 39-46.

OLIVEIRA, I. B.; GONDRA, J. G. Centralização, omissões e dubiedades na organização educacional nacional. ALVES, N.; VILLARDI, R. In: **Múltiplas leituras da nova LDB**. Rio de Janeiro: Dunya, 1999. p. 67-84.

SANTOMÉ, J. T. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA JÚNIOR, C. A. A ideologia da incompetência do outro e as outras ideologias de conveniência na relação neoliberalismo educação. In: GHIRALDELLI JR, P. **Infância, Educação e Neoliberalismo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 74-93.

VIEIRA, S. L. **Política Educacional em tempos de transição**: 1985-1995. Brasília: Plano, 2000.