

UNESP



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

ALESSANDRA APARECIDA CAIN

**A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO
PEDAGÓGICO NA ESCOLA E O SISTEMA
APOSTILADO DE ENSINO: ESTUDO DE CASO**



ARARAQUARA – S.P.
2014

ALESSANDRA APARECIDA CAIN

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA E O SISTEMA APOSTILADO DE ENSINO: ESTUDO DE CASO

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional

Orientadora: Profa. Dra. Maria Teresa Miceli Kerbaury

ARARAQUARA – S.P.
2014

Cain, Alessandra Aparecida

A organização do trabalho pedagógico na escola e o sistema apostilado de ensino: estudo de caso / Alessandra Aparecida Cain – 2014

330 f. ; 30 cm

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara)

Orientador: Maria Teresa Miceli Kerbauy

1. Autonomia escolar. 2. Apostilas. 3. Sistemas de ensino. 4. Gestão democrática. I. Título.

ALESSANDRA APARECIDA CAIN

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA E O SISTEMA APOSTILADO DE ENSINO: ESTUDO DE CASO

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional
Orientadora: Profa. Dra. Maria Teresa Miceli Kerbauy

Data da defesa: 13/08/2014

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Profa. Dra. Maria Teresa Miceli Kerbauy

UNESP Araraquara - S. P.

Membro Titular: Profa. Dra. Marta Leandro da Silva

UNESP Araraquara – S. P.

Membro Titular: Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes

UNESP Araraquara – S. P.

Membro Titular: Profa. Dra. Raquel Fontes Borghi

UNESP Rio Claro – S. P.

Membro Titular: Profa. Dra. Teise de Oliveira Guaranha Garcia

USP Ribeirão Preto – S. P.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Maria Teresa Miceli Kerbauy, minha orientadora, pela dedicação, profissionalismo e competência e, pelas discussões e sugestões, nas diferentes etapas, fundamentais para a realização desta tese.

À Profa. Dra. Marta Leandro da Silva pela criteriosa análise do texto e sugestões apresentadas no Exame de Qualificação que valiosamente contribuíram para este trabalho.

Ao Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes pelas significativas observações e sugestões proferidas no Exame de Qualificação que muito enriqueceram no aprimoramento da tese.

Às Profas. Dras. Raquel Fontes Borghi e Teise de Oliveira Guaranha Garcia pela leitura da tese e participação na banca de defesa.

À Secretaria Municipal de Educação de Santa Gertrudes e unidades escolares envolvidas neste estudo, pela disponibilidade e viabilização da coleta de dados e informações.

À minha mãe Arlete, pelo amor incondicional, confiança, estímulo e apoio em meus estudos e percurso profissional.

Aos meus irmãos Adriana e André, meus cunhados Luís Fernando e Renata pelo constante incentivo na trajetória do Doutorado.

Aos meus sobrinhos Matheus, Laís e Pedro Henrique presenças constantes em minha vida e, motivo de inúmeras alegrias.

À Luiz Carlos Santana, pelas palavras de estímulo e afeto e, por estar presente em importantes momentos de minha vida.

Às amigas Adriana Dragone e Elisangela Shimonek pelo incentivo durante a caminhada percorrida na pesquisa.

Aos colegas do doutorado pelo convívio e vivências compartilhadas, lembranças que ficarão em minha memória.

Agradeço ainda a todas as pessoas que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a consolidação deste trabalho.

A estrutura administrativa de uma escola exprime a sua organização no plano consciente, e corresponde a uma ordenação racional, deliberada pelo Poder Público.

A estrutura total de uma escola é todavia algo mais amplo, compreendendo não apenas as relações ordenadas conscientemente mas, ainda, todas as que derivam da sua existência enquanto grupo social.

Antonio Cândido (1974, p.107)

RESUMO

O presente trabalho busca compreender e analisar as consequências do uso do sistema apostilado de ensino enquanto material estruturado para a organização do trabalho pedagógico na escola. O enfoque metodológico é a pesquisa qualitativa, por meio de estudo de caso em um município paulista, em duas escolas públicas municipais que atendem exclusivamente os anos iniciais do ensino fundamental. A investigação se concentrou sobre o período de 2009 a 2012, tendo em vista a vigência da parceria público-privada na adoção de sistema apostilado de ensino e de serviços de apoio técnico-pedagógico. Partimos do pressuposto que a Reforma Administrativa do Aparelho do Estado Brasileiro, em 1995, interferiu nas políticas educacionais, direcionou a incorporação de modelos gerenciais e a inserção da iniciativa privada na educação pública em nome da melhoria da qualidade da educação e da garantia da autonomia escolar. O procedimento teórico-metodológico compreendeu a análise bibliográfica referente à temática da pesquisa, coleta de dados, informações e documentos oficiais (pesquisa documental), rotinas escolares com vistas à utilização do sistema apostilado de ensino, percepções de profissionais e usuários sobre o uso do material apostilado por meio de entrevistas semiestruturadas. Constatamos que o uso do sistema apostilado de ensino interfere na organização do trabalho pedagógico e no Projeto Político Pedagógico das escolas ao padronizar e homogeneizar o conteúdo curricular e ao excluir os professores da autoria de seu próprio trabalho, restringindo sua autonomia pedagógica. No entanto, nas escolas residem possibilidades para o exercício da autonomia escolar, pois ao criarem outras estratégias para a (re)organização da prática docente, os profissionais do magistério criaram novas possibilidades de organização do trabalho pedagógico nas escolas. Apesar do caráter limitado da autonomia nos contextos escolares, parece-nos que essas são alternativas que podem caracterizar a “fidelidade” desses profissionais aos seus objetivos e interesses.

Palavras-chave: Organização do trabalho pedagógico na escola. Sistema apostilado de ensino. Autonomia escolar. Gestão Democrática. Projeto Político Pedagógico.

ABSTRACT

This paper aims to understand and analyze the consequences of using the booklet learnship education system as structured material for the organization of educational work in school. The methodological approach is qualitative research through case study in a city located in São Paulo State, in two public schools that exclusively serve the early years of elementary education. The investigation focused on the period 2009-2012, with a view to effective public-private partnership in adopting booklet learnship education system, and technical and educational pedagogical support. Starting the presupposition that the Administrative Reforming the Brazilian State, in 1995, interfered in education policy, directed the incorporation of management models and the inclusion of the private sector in public education, aiming supposedly of improved the quality of education and ensuring school autonomy. The theoretical-methodological procedure understood the literature review related to the theme of research, data collection, information and official documents (desk research), school routines with a view to using the booklet learnship education system, perceptions of professionals and users that use of the material booklet learnship through semi-structured interviews. We note that the use of booklet learnship education system influences the organization of educational work and Political Pedagogical Project of the schools, because it standardizes and homogenizes the curricular content, and exclude teacher's authorship of his own work, restricting their pedagogical autonomy. However, in the schools reside possibilities for the exercise of the autonomy, because by creating other strategies for the (re) organization of the teaching practice, the professional teachers have created new possibilities for organization of educational work in schools. Despite the limited nature of autonomy in school contexts, we think that these are alternatives that can characterize the "fidelity" of these professionals to their goals and interests.

Keywords: Organization of educational work in school. Booklet learnship education system. School autonomy. Democratic management. Project Political.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Setores do Aparelho do Estado	43
Quadro 2 - Município: organização dos ciclos no ensino fundamental	99
Quadro 3 - Sujeitos entrevistados na Secretaria Municipal de Educação - 2012.....	110
Quadro 4 - Sujeitos entrevistados na escola 1 - 2011	110
Quadro 5 - Sujeitos entrevistados na escola 2 - 2012	111
Quadro 6 - Caracterização da parceria público-privada no município.....	144
Quadro 7 - Kit aluno do ensino fundamental II - 6º ao 9º anos	158
Quadro 8 - Kit professor do ensino fundamental II - 6º ao 9º anos	158
Quadro 9 - Informações relativas ao termo de prorrogação contratual com a empresa - 2009a	160
Quadro 10 - Informações relativas ao termo de prorrogação contratual com a empresa privada - 2009b.....	162
Quadro 11 - Informações relativas ao contrato com a empresa privada - 2009c.....	166
Quadro 12 - Informações relativas ao termo de prorrogação contratual com a empresa privada - 2010a.....	169
Quadro 13 - Informações relativas ao termo de prorrogação contratual com a empresa privada - 2010b.....	171
Quadro 14 - Informações relativas ao termo de prorrogação contratual com a empresa privada - 2010c	173
Quadro 15 - Objeto do contrato e custo aluno/ano - 2011	175
Quadro 16 - Informações relativas ao contrato com a empresa - 2011.....	177
Quadro 17 - Objeto do contrato e custo aluno-ano 2012	178
Quadro 18 - Informações relativas ao termo de prorrogação contratual com a empresa - 2012	180
Quadro 19 - Custo do material didático apostilado por aluno/ano na educação infantil 2009-2012.....	181

Quadro 20 - Custo do material didático apostilado por aluno/ano no ensino fundamental I 2009-2012	181
Quadro 21 - Custo do material didático apostilado por aluno/ano no ensino fundamental II 2009-2012	181
Quadro 22 - Custo do material didático apostilado por ano no município no período de 2009-2012.....	182
Quadro 23 - Avaliação da aprendizagem - escola 1.....	229
Quadro 24 - Avaliação da aprendizagem - escola 2.....	233
Quadro 25 - Movimentação e rendimento geral - escola 1 - 2006.....	276
Quadro 26 - Movimentação e rendimento geral - escola 1 - 2007.....	276
Quadro 27 - Movimentação e rendimento geral - escola 1 - 2008.....	276
Quadro 28 - Movimentação e rendimento geral - escola 1 - 2009.....	276
Quadro 29 - Movimentação e rendimento geral - escola 1 - 2010.....	277
Quadro 30 - Movimentação e rendimento geral - escola 2 - 2008.....	277
Quadro 31 - Movimentação e rendimento geral - escola 2 - 2009.....	277
Quadro 32 - Movimentação e rendimento geral - escola 2 - 2010.....	278
Quadro 33 - Movimentação e rendimento geral - escola 2 - 2011.....	278

LISTA DE ORGANOGRAMAS

Organograma 1: Estrutura da Secretaria Municipal de Educação - 2012.....	109
Organograma 2: Estrutura funcional da Escola Municipal de Ensino Fundamental	127
Organograma 3: Avaliação Institucional do Sistema Apostilado de Ensino	155

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: IDEB observado e metas projetadas - anos iniciais do ensino fundamental - Brasil - 2005-2021	60
Tabela 2: IDEB observado e metas projetadas - anos finais do ensino fundamental - Brasil - 2005-2021	61
Tabela 3: IDEB observado e metas projetadas - ensino médio - Brasil - 2005-2021	62
Tabela 4: Atendimento da educação municipal.....	95
Tabela 5: Matrículas na educação infantil no município 1997 - 2012	97
Tabela 6: Matrículas no ensino fundamental no município 1997 - 2012.....	101
Tabela 7: Matrículas na educação de jovens e adultos no município 1997 - 2012	103
Tabela 8: Matrículas na educação especial no município 1997 - 2012.....	104
Tabela 9: Matrículas no ensino médio no município 1997 - 2012.....	106
Tabela 10: IDEB observado e metas projetadas - rede municipal - 2005-2021.....	108
Tabela 11: Limites de valores estimados para as escolhas de modalidade de licitação	157
Tabela 12: Município - valores pagos mensalmente à empresa fornecedora do sistema apostilado de ensino no período de 2009-2012	182
Tabela 13: IDEB observado e metas projetadas –escola 1 - 2005-2021	227
Tabela 14: IDEB observado e metas projetadas – escola 2 - 2005-2021	232

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- AEE** - Atendimento Educacional Especializado
- APAE** – Associação de Pais e Amigos do Excepcional
- APM** - Associação de Pais e Mestres
- BM** – Banco Mundial
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CC** - Conselho de Classe
- CE** - Conselho de Escola
- CEB** – Câmara de Educação Básica
- CF** - Constituição Federal
- CLT** - Consolidação das Leis do Trabalho
- CME** - Conselho Municipal de Educação
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CNPq** - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- DEM** - Partido Democratas
- DRE** - Diretoria Regional de Ensino
- EaD** - Ensino a Distância
- EC** - Emenda Constitucional
- ECA** - Estatuto da Criança e do Adolescente
- EF** - Ensino Fundamental
- EI** - Educação Infantil
- EJA** - Educação de Jovens e Adultos
- EM** - Ensino Médio
- EMEF** - Escola Municipal de Ensino Fundamental
- EMEI** - Escola Municipal de Educação Infantil
- EMEIEF** - Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
- ENEM** - Exame Nacional do Ensino Médio
- FAPESP** – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
- FEUSP** - Faculdade de Educação
- FFCLRP** - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
- FGV** - Fundação Getúlio Vargas
- FNDE** – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

GREPPE - Grupo de Estudos e pesquisas em Política Educacional

HTP – Hora de Trabalho Pedagógico

HTPC - Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

IDHM - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

IGPM - Índice Geral de Preços de Mercado

INEP - Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

JTD - Jornada de Trabalho Docente

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MARE - Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado

MDE – Manutenção e Desenvolvimento da Educação

MEC – Ministério da Educação

NAE - Núcleo de Atendimento Educacional

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU - Organização das Nações Unidas para a Educação

OS – Organizações Sociais

OTP - Organização do Trabalho Pedagógico

QUESE - Quotas Estaduais do Salário-Educação

PAR - Plano de Ações Articuladas

PEB - Professor de Educação Básica

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE - Programa de Desenvolvimento da Educação

PDRAE - Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado

PIB - Produto Interno Bruto

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PPP - Projeto Político Pedagógico

PROCEL–Programa Nacional de Conservação de Energia Elétrica

PRODESP - Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo

PROERD – Programa Educacional de Resistência às Drogas,

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEE - Secretaria de Estado da Educação

SME - Secretaria Municipal de Educação

SOME – Sistema Objetivo Municipal de Ensino

SP - São Paulo

TCE - Tribunal de Contas do Estado

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL	29
2.1	Constituição Federal de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996: preceitos constitucionais e princípios	29
2.2	A Reforma do Aparelho do Estado Brasileiro.....	36
2.3	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)	48
2.4	Avaliação no contexto educacional brasileiro	53
3	ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA ESCOLA FRENTE À ADOÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO APOSTILADO	63
3.1	Educação pública na (re)configuração do Estado Brasileiro.....	63
3.2	Sistema apostilado de ensino em escolas da rede pública	72
3.3	Autonomia e gestão democrática na escola pública	77
3.4	Projeto Político Pedagógico e a organização do trabalho pedagógico na escola	87
4	O MUNICÍPIO PAULISTA E A ADOÇÃO DO SISTEMA APOSTILADO DE ENSINO.....	92
4.1	Característica do município estudado.....	92
4.2	Atendimento educacional no município	93
4.2.1	Educação infantil	96
4.2.2	Ensino fundamental	98
4.2.3	Educação de jovens e adultos	102
4.2.4	Educação Especial	104
4.2.5	Ensino Médio.....	105
4.2.6	Ensino Superior	106
4.3	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do município – IDEB.....	107
4.4	Gestão da educação municipal	108
4.5	Conselho Municipal de Educação	113
4.6	Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)	114
4.7	Plano de Cargos e Carreira do Magistério Público Municipal	115
4.8	Conselho de Escola.....	133
4.9	Processo de escolha da secretária municipal de educação	134
4.10	Processo de implantação do sistema apostilado de ensino no município.....	136
5	A PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA E OS CONTRATOS DE AQUISIÇÃO DE SISTEMA APOSTILADO DE ENSINO	142

5.1 Caracterização da parceria público-privada e o sistema apostilado de ensino	142
5.2 Caracterização do sistema de ensino apostilado adotado	146
5.3 Os contratos de aquisição de sistema apostilado de ensino 2009-2012	155
5.3.1 O ano de 2009	157
5.3.2 O ano de 2010	167
5.3.3 O ano de 2011	174
5.3.4 O ano de 2012	178
6 ESCOLAS PESQUISADAS	186
6.1 Caracterização das escolas pesquisadas	187
6.2 Profissionais que atuam nas escolas	199
6.3 Projeto Político Pedagógico	201
6.3.1 Plano de Gestão/Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada 1	201
6.3.2 Plano de Gestão/Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada 2	203
6.4 Plano de Trabalho das escolas	206
6.5 Calendário Escolar – Ano Letivo	224
6.6 Regimento Escolar das escolas	225
7 PARCERIAS NAS ESCOLAS: DINÂMICA E CONSEQUÊNCIAS PARA A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO.....	235
7.1 A implantação da parceria nas escolas públicas municipais	235
7.2 Organização curricular das escolas	241
7.3 O planejamento nas escolas	243
7.4 As instâncias decisórias	257
7.5 A rotina de trabalho docente nas escolas	267
7.6 Dados e informações referentes a matrículas, transferências e rendimento geral	275
7.7 Avaliação da parceria: o ponto de vista dos profissionais e de mães de alunos das escolas.....	278
7.8 Procedimentos adotados pela empresa nas escolas	285
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	290
REFERÊNCIAS	300
APÊNDICES	311

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa articula e aprofunda as reflexões produzidas na dissertação de mestrado em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Rio Claro), no período de 2007-2009, intitulado Atendimento ao ensino fundamental: análise de parcerias de dois municípios paulistas e o setor privado na aquisição de ‘sistema de ensino’¹.

A dissertação teve por objetivo investigar e analisar a implantação e as consequências das parcerias estabelecidas entre a administração pública municipal e a iniciativa privada – Sistema Objetivo Municipal de Ensino (SOME), no estudo de dois casos intencionalmente selecionados– dois municípios paulistas: Ipeúna e Santa Gertrudes- na aquisição de sistema apostilado de ensino².

O período selecionado para estudo correspondeu aos anos de 1997 a 2006, período em que, no Brasil, houve o processo de descentralização da educação com a implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que redimensionou a distribuição de recursos constitucionais para o ensino fundamental.

Detectamos que a decisão (político-administrativa) de adotar os sistemas apostilados nos dois municípios paulistas estudados partiu das administrações públicas municipais. As

¹A dissertação tinha como hipótese que a reforma da educação pública ocorrida no Estado de São Paulo, a partir da política do governo estadual introduzida no primeiro governo de Mário Covas (1995-1998), ratificada nacionalmente pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), induziu à municipalização da oferta educacional do ensino fundamental nos municípios paulistas e estimulou a ampliação de parcerias público-privadas na aquisição de sistema apostilado de ensino para o conjunto de escolas de suas respectivas redes de ensino. O trabalho foi feito sob a orientação da Profa. Dra. Theresa Maria de Freitas Adrião.

²Esta pesquisa foi parte integrante do Projeto Interinstitucional intitulado “Estratégias municipais para a oferta da educação básica: análise de parcerias público-privado no Estado de São Paulo”, elaborado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (GREPPE), desenvolvido por pesquisadores do Departamento de Educação da UNESP/Rio Claro – Profa. Dra. Theresa Maria de Freitas Adrião (coordenadora da pesquisa) e Profa. Dra. Raquel Fontes Borghi, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCLRP) da USP/Ribeirão Preto – Profa. Dra. Teise de Oliveira Guaranha Garcia, e do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação da Faculdade de Educação (FEUSP) da USP/São Paulo – Profa. Dra. Lizete Regina Gomes Arelaro. Foi financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP, cujo pressuposto se encontrava nas hipóteses de que a implementação de parcerias é uma das consequências das medidas visando à reforma do Estado implantadas no país a partir do ano de 1990, as quais propõem tanto a adoção da administração gerencial, quanto a transferência da oferta de serviços públicos para as esferas administrativas locais. O processo de municipalização do ensino fundamental no Estado de São Paulo funcionou como forte indutor na ampliação de parcerias/convênios entre o setor público e privado nas etapas e modalidades de ensino sob responsabilidade municipal (ADRIÃO, 2007).

entrevistas com representantes do poder público indicaram que as justificativas para a medida foram a necessidade de estabelecer uma diretriz pedagógica para o ensino fundamental, de organização sequencial de conteúdos para cada série/ano, e de melhorar a qualidade do ensino (CAIN, 2009).

Verificamos que houve alterações nas políticas educacionais municipais, em consequência das parcerias público-privadas firmadas entre as prefeituras municipais e as empresas fornecedoras dos sistemas apostilados de ensino. Em ambos os casos, alterou-se o ‘locus’ decisório quanto à seleção e organização dos conteúdos curriculares e quanto à formação de professores, transferindo-os para o ‘sistema apostilado de ensino’. Anteriormente à parceria, as decisões centravam-se no interior das respectivas Secretarias Municipais de Educação, as quais também promoviam a formação docente em serviço (CAIN, 2009).

Quanto à modalidade “sistema apostilado”, foi encontrado um número considerável de municípios paulistas com parceria público-privada na compra de sistema apostilado para o conjunto de suas redes de ensino na série histórica 1997-2006. No estado de São Paulo, dos 645 municípios existentes, 127 municípios declararam ter firmado parcerias com instituições privadas na aquisição de sistemas apostilados para o ensino fundamental (ADRIÃO et al, 2009a; CAIN, 2009).

Em prosseguimento às investigações sobre a temática, a pesquisa de doutoramento em Educação³ pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Araraquara) teve como objetivo analisar a organização do trabalho pedagógico na escola e o sistema apostilado de ensino. A pesquisa procura abordar as questões-problemas:

1. A utilização do sistema apostilado de ensino interfere ou não na organização do trabalho pedagógico na escola (facilita ao professor a organização do trabalho na escola)? E quanto ao Projeto Político Pedagógico?
2. Há ou não autonomia do trabalho pedagógico na escola com o uso do sistema apostilado de ensino?

O objetivo geral é compreender e analisar as consequências do uso do sistema apostilado de ensino enquanto material estruturado para a organização do trabalho pedagógico na escola, por meio do estudo de caso do município de Santa Gertrudes, Estado de São Paulo⁴,

³Pós-graduação Stricto Sensu em Educação Escolar na linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional.

⁴O outro município de Ipeúnanão será objeto de estudo nesta investigação por não adotar sistema de ensino apostilado no período de desenvolvimento desta pesquisa.

em duas escolas públicas municipais que atendem ao ensino fundamental I (1.º ao 5.º anos – anos iniciais).

O sistema apostilado consiste na adoção de um modelo pedagógico único para o conjunto ou parte de escolas que constituem uma determinada rede de ensino, compreendendo a aquisição de material apostilado; o sistema apostilado é comercializado por instituições privadas que atuam na área educacional disponibilizando material didático apostilado para alunos e professores, além de outros serviços, tais como: formação pedagógica em serviço, acompanhamento técnico, monitoramento pedagógico, portal educacional (consulta on-line, e-mail e 0800) e avaliação de desempenho acadêmico, de acordo com o estabelecido em contrato formalmente firmado entre o poder público e a iniciativa privada (grifos nossos) (ADRIÃO et al, 2009a).

Os materiais fornecidos a estudantes e professores são designados material apostilado por condensar em determinados volumes de conteúdos compilados, ou organizados em explicações, assim como textos e exercícios provenientes de fontes diversas, em especial de livros didáticos (ADRIÃO, GARCIA, 2010). Esses materiais são ordenados em períodos pré-estabelecidos, os quais podem ser bimestrais, semestrais ou outros.

É relevante buscar compreender a adoção do sistema apostilado para a organização do trabalho pedagógico na escola. Assim, a pesquisa aqui apresentada concentra-se nas consequências de orientações políticas no âmbito das escolas públicas, considerando que estas não se restringem a meramente reproduzir orientações externas, uma vez que, embora integrando uma organização administrativa única, produzem sociabilidade própria, o que leva a considerar a pesquisa de campo como possibilidade de analisar a materialização de uma proposta para a oferta da educação obrigatória, em meio a possíveis contradições produzidas pela própria natureza do ambiente escolar, apesar de um contexto político-educacional favorável à implantação de medidas centralizadoras (GARCIA, 2009).

Segundo Lima (2001), é fundamental, no estudo sobre a escola, ter-se em conta que os professores não atuam exclusivamente na reprodução de regras; também as produzem em função de seus próprios projetos, ainda que contrariando as normas externas e por meio do que o autor denomina “infidelidades normativas”.

Temos como pressuposto que as reformas educacionais produzidas a partir da Reforma Administrativa do Estado Brasileiro, ao adotarem uma perspectiva gerencial de administração, contribuem para a formulação de políticas assentadas em padrões de

eficiência, eficácia, produtividade e resultados próprios ao mercado, evocando, ainda, a participação do setor privado na gestão da educação pública e estimulando como parâmetro de qualidade da escola pública a homogeneização de processos com vistas ao alcance de melhores resultados nas avaliações externas.

São objetivos específicos:

1. Caracterizar a dinâmica de trabalho implantada nas unidades escolares municipais a partir da utilização do sistema apostilado de ensino.
2. Identificar, nas escolas municipais, alterações no processo e nas instâncias decisórias referentes à organização do trabalho, metodologia e estratégias a partir da implantação do sistema apostilado de ensino.
3. Descrever os procedimentos adotados pela instituição privada para acompanhamento do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas municipais com o sistema apostilado e os serviços de apoio técnico-pedagógico disponibilizados.
4. Analisar possíveis alterações em relação à autonomia do professor ao utilizar o sistema apostilado de ensino.

A pesquisa compreende a metodologia de cunho qualitativo. É imprescindível considerarmos as ideias de Bodgan e Biklen (1994) ao destacarem as cinco características prevalentes na essência de uma investigação qualitativa:

[...] (1) a fonte directa dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados; (2) os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo; (3) os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; (4) a análise dos dados é feita de forma indutiva; e (5) o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências. (BODGAN; BIKLEN, 1994, p.68).

Para Stake (1983, p.22), quanto ao aspecto qualitativo: “procura sequências importantes de eventos, testemunhas-chave para eventos passados observa, particularmente, como esses eventos são determinados no contexto em que ocorrem”.

Corroborando com a importância e a viabilidade da pesquisa qualitativa, promoveremos um estudo de caso. Nesse aspecto, evidenciamos o pensamento de Lüdke e André (1986) que caracterizam o estudo de caso qualitativo como um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola, pois:

[...] Ao retratar o cotidiano escolar em toda a sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.23).

André (2005, p.20) afirma que, no estudo de caso “O foco não é a escola [o caso] em si, mas os *insights* que o estudo exaustivo de uma unidade podem trazer para o entendimento (...)” de uma dada questão. A autora acrescenta que, no estudo de caso coletivo, o interesse não está em uma escola ou conjunto específico de escolas, mas no que elas podem revelar sobre a questão em análise. Como exemplo, colocamos o objeto de nossa pesquisa: o estudo sobre a adoção do sistema apostilado de ensino no município paulista de Santa Gertrudes.

Evidenciamos, ainda, as relações entre a pesquisa e a prática educacional, tendo em vista a deferência de Gatti (2007, p.10) “quem pesquisa procura descrever, compreender ou explicar alguma coisa”.

Nesse enfoque, a análise e interpretação, ou seja, os resultados são apresentados sob a forma de uma descrição detalhada que se configura, na visão de Stake (1983, p.22) “como um retrato descritivo do fenômeno observado”.

Portanto, na metodologia qualitativa, para apreendermos a realidade escolar e elucidarmos nossa questão de pesquisa, recorreremos:

1. à análise bibliográfica referente à temática da pesquisa: Reforma Administrativa do Estado Brasileiro, política educacional, organização do trabalho na escola, autonomia da escola e Projeto Político Pedagógico.
2. à identificação do perfil político-administrativo educacional do município de Santa Gertrudes: coleta de dados, informações e documentos oficiais (pesquisa documental), incluindo, caracterização do conjunto de profissionais em exercício nas escolas e rotinas do trabalho pedagógico.
3. à organização do Projeto Político Pedagógico e rotinas escolares com vistas à utilização do sistema apostilado de ensino, incluindo a análise de documentos: Projeto Político Pedagógico, Plano de Gestão, Plano de Trabalho, Atas de Reuniões Pedagógicas e Reuniões de Conselho de Classe, Registros de Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC's), Orientações produzidas pela instituição privada, e outros.
4. as percepções de profissionais e comunidade escolar sobre os resultados da parceria com o uso do sistema apostilado, por meio de entrevistas com questionários semiestruturados com os representantes da equipe gestora das duas escolas municipais (um diretor de cada escola e coordenador pedagógico das duas escolas de ensino fundamental - anos iniciais), três professores de cada escola e duas mães de alunos de cada escola (uma mãe representante de órgãos colegiados: da Associação de Pais e Mestres ou do Conselho de Escola, e uma mãe que não atua nos colegiados), também, com um representante do sistema apostilado de ensino

(assessor técnico), porém, após tentativas diversas de contato, não obtivemos o aceite da instituição privada. A coleta de informações implica o consentimento dos entrevistados, expresso por meio do Termo de Consentimento Livre Esclarecido, no qual fica esclarecido o objetivo da entrevista e o compromisso, se for desejo do mesmo, de sigilo sobre seu nome.

Apontamos a opção pelo sigilo relativo as unidades escolares, diretores de escolas, coordenadores pedagógicos, professores e mães entrevistadas, a fim de assegurar o anonimato e a privacidade dos sujeitos entrevistados.

Nas duas unidades escolares municipais a coleta de dados e informações foi realizada mediante roteiros para observações, coleta de documentos e roteiros semiestruturados⁵ para realização de entrevistas; neste último, foi possível fazer adequações em função das observações realizadas em cada unidade educacional, em relação às reações dos profissionais nelas e na Secretaria Municipal de Educação.

Os roteiros preservaram como eixos: dados sobre o sujeito; caracterização da escola no que se refere à dinâmica de trabalho, formação em serviço, trabalho coletivo e instâncias decisórias; caracterização do sistema apostilado de ensino; percepção e avaliação sobre o uso do material apostilado, sobre a decisão pela contratação dos serviços e sobre a atuação da empresa na escola.

As entrevistas foram realizadas nas unidades escolares com docentes, diretor de escola, coordenador pedagógico e mães de alunos; no âmbito da gestão municipal, com responsáveis, em diferentes funções, pela Secretaria Municipal de Educação no município.

Tomamos, também, como dados para a discussão relativa a organização do trabalho pedagógico na escola, além das informações fornecidas pelas unidades escolares, a observação das aulas com o uso do sistema apostilado de ensino e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas em estudo, para os anos iniciais do ensino fundamental.

Realizamos, no total, dezessete entrevistas. As entrevistas foram áudio-gravadas e integralmente transcritas. Destacamos que os entrevistados foram cordiais e dispostos a contribuir com informações relevantes à pesquisa.

Entendemos que o procedimento adotado se revestiu de rigor ético, sem comprometer o objetivo geral da pesquisa.

⁵ Os roteiros semiestruturados foram construídos pela autora deste trabalho no acúmulo precedente da Pesquisa Interinstitucional: “As parceiras público-privadas para a compra de sistema de ensino: Análise das conseqüências para a organização do trabalho na escola (2009-2012)”.

Foram realizadas duas entrevistas com gestores municipais responsáveis pela educação no município, profissionais da Secretaria Municipal de Educação (SME), respectivamente, a secretária municipal de educação e a diretora pedagógica.

As escolas foram designadas por números.

Na escola pesquisada 1, foram realizadas sete entrevistas: uma com a diretora de escola, uma com a coordenadora pedagógica, três com professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, duas com mães de alunos (uma mãe representante da Associação de Pais e Mestres e uma mãe funcionária da escola).

Na escola pesquisada 2, foram realizadas oito entrevistas: uma com a diretora de escola, uma com a coordenadora pedagógica, três com professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, uma com a professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e duas com mães de alunos (uma destas representante da Associação de Pais e Mestres - APM).

As observações nas duas salas de aula, uma de cada escola selecionada, tiveram importante papel na compreensão da dinâmica de trabalho com o sistema apostilado de ensino. Tivemos o registro das atividades didáticas, das relações entre professoras e alunos, e dos tempos destinados às situações de ensino, com e sem o uso das apostilas.

As observações em salas de aula foram realizadas com a carga horária de 25 horas sequenciais.

Os roteiros de observações em salas de aula previram: registro do número de alunos frequentes; registro dos recursos disponíveis na sala de aula; registro de toda a rotina de trabalho, envolvendo atividades e a forma por meio da qual eram desenvolvidas; registro do tempo de duração das atividades; registro das relações observadas entre docentes e alunos.

As observações nas unidades escolares foram organizadas por roteiro que previa registros em três situações prioritárias: momentos de organização do trabalho pedagógico na escola (reuniões docentes e Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC's); espaços de tomada de decisão (reuniões de Conselho de Classe) e situações de intervenção da instituição privada (reuniões de formação em serviço).

Os documentos consultados nas unidades escolares foram: o Projeto Político Pedagógico/Plano de Gestão, Regimento Escolar, Atas das Reuniões de Conselho de Classe, Atas das Reuniões das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo e demais documentos e materiais produzidos.

Na realização do estudo de caso no município de Santa Gertrudes, consideram-se “*locus*” para o trabalho de campo, duas unidades escolares.

Visamos contribuir no prosseguimento das investigações sobre o tema, analisando as consequências do uso do sistema apostilado de ensino para a organização do trabalho pedagógico em duas escolas públicas municipais paulistas que atendem ao ensino fundamental I (EF I) – anos iniciais, por meio do estudo de caso no município de Santa Gertrudes/São Paulo, considerado como um elemento de continuidade.

Anteriormente, detivemo-nos a investigar o processo de municipalização do ensino e a implantação do FUNDEF como medidas indutoras da transferência da oferta do ensino fundamental para os municípios e o estímulo na consolidação de parcerias público-privadas na aquisição de sistema apostilado de ensino por parte dos gestores do poder público municipal, como alternativa de atendimento à nova demanda, e as consequências dessa medida na gestão da educação pública municipal paulista.

O trabalho de doutorado articula-se com o mestrado e dele se aproxima, ao ter como objeto de pesquisa a aquisição do sistema apostilado de ensino em escolas públicas de ensino fundamental, e se distancia e, aprofunda-se, ao examinar a redefinição do papel da política educacional atual, consubstanciada pela Reforma Administrativa do Estado Brasileiro e pela participação do setor privado na oferta de serviços públicos, a centralidade dos sistemas de avaliação externa com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Ainda, analisa as consequências da utilização do sistema apostilado de ensino para a organização do trabalho em duas escolas públicas municipais paulistas que atendem aos anos iniciais do ensino fundamental, investigando como o trabalho pedagógico acontece no interior das escolas com o uso do material apostilado, o exercício da autonomia escolar, e a participação da comunidade escolar e externa na efetivação do Projeto Político Pedagógico das mesmas.

Neste estudo, detemo-nos na análise das consequências do uso do sistema apostilado para a organização do trabalho pedagógico na escola, em duas unidades escolares municipais de Santa Gertrudes/São Paulo, sendo que estas foram selecionadas por serem as duas únicas escolas a atenderem exclusivamente ao ensino fundamental I (anos iniciais – 1.º ao 5.º anos). Ainda, o município foi selecionado tendo em vista que o mesmo adquiriu sistema apostilado de ensino para o EF I há pelo menos dois anos. Desde o ano de 2009, o “Sistema Apostilado

de Ensino- UNO” da Editora Moderna (não vinculada ao grupo de escolas privadas) fornece material didático apostilado para os anos iniciais do ensino fundamental I⁶.

A investigação se concentrou sobre o período de 2009 a 2012, tendo em vista a vigência da parceria entre a administração municipal e a instituição privada.

O município de Santa Gertrudes é considerado de pequeno porte (10.001 a 50.000 habitantes), de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2008), e conforme informações do Banco de Dados do GREPPE/UNESP-Rio Claro (2010); salientamos que, as parcerias público-privadas para aquisição de sistema apostilado concentram-se em municípios com até 100.000 habitantes.

Neste trabalho, utilizamos a expressão parceria público-privada para representar a relação entre a administração pública e o setor privado, “na capacidade de intervenção que o setor privado passa a dispor junto à administração pública, por meio da assunção total ou parcial de responsabilidades até então atribuídas ao poder público em sua totalidade” (BEZERRA, 2008, p. 62-63). Essa relação vai além de um simples “contrato” de compra e venda de produtos e serviços, visto que se trata da intervenção que o setor privado realiza junto à administração pública, com vistas à “concretização de objetivos de interesse público”, e pelo conjunto de ações oferecidas por ele, que passa a manter uma relação constante com a administração pública parceira.

No banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES – dezembro de 2013) utilizando os descritores: sistema de ensino, sistema apostilado e apostila foram, localizadas nove pesquisas de mestrado e duas de doutorado que abordam a temática sistema apostilado: as dissertações de Fernanda Borges de Andrade (2008) - “Os pacotes didáticos e a autonomia do professor”; Ivair Fernandes de Amorim (2008) - “Reflexões críticas sobre os sistemas apostilados de ensino”; Jefferson Antonio do Prado

⁶Parte deste trabalho integrou a Pesquisa Interinstitucional intitulada: “As parcerias público-privadas para a compra de sistema de ensino: análise das consequências para a organização do trabalho na escola (2009-2012)”, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), elaborado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (GREPPE), e com atuação de pesquisadores de três universidades públicas: da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCLRP) da USP/Ribeirão Preto – Profa. Dra. Teise de Oliveira Guaranha Garcia (coordenadora da pesquisa) e Profa. Dra. Bianca Cristina Correa; do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação da Faculdade de Educação (FEUSP) da USP/São Paulo – Profa. Dra. Lizete Regina Gomes Arelaro; do Departamento de Educação da UNESP/Rio Claro – Profa. Dra. Raquel Fontes Borghi; da Faculdade de Educação da UNICAMP/Campinas – Profa. Dra. Theresa Maria de Freitas Adrião. Ao grupo original, mediante autorização do CNPq, somaram-se os pesquisadores: Profa. Dra. Regiane Helena Bertagna, do Departamento de Educação da UNESP/Rio Claro, e Profa. Ms. Alessandra Aparecida Cain, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP/Araraquara.

(2008) - “A compreensão da atividade pedagógica em uma rede de inter-relações: franquias escolares; Alessandra Aparecida Cain (2009) - “O atendimento ao ensino fundamental: análise de parcerias de dois municípios paulistas e o setor privado na aquisição de ‘sistema de ensino’; João Ernesto Nicoletti (2009) - “Ensino apostilado na escola pública: tendência crescente nos municípios da região de São José do Rio Preto-SP”⁷; Lucilene Rossi (2009) - “Oferta educacional e parceria com o setor privado: um perfil dos municípios paulistas com até 10.000 habitantes”; Paula Adriana Perillo (2009) - “O desencontro entre o material didático e a diversidade cultural numa rede franciscana de ensino: um estudo de caso”; Laine Cristina Forati de Alencar (2012) - “(Im)Possibilidades de organizar ações pedagógicas que articulem materiais produzidos a partir de diferentes perspectivas educacionais”; Maria Eloisa da Silva (2012) - “A reinterpretação da política de currículo apostilado na rede municipal de ensino de Sorriso-MT”, e as teses de: Tânia Regina Laurindo (2012) - “Fora de lugar: ação e reflexão na coordenação pedagógica em uma escola de sistema apostilado”; Ivair Fernandes de Amorim (2012) - “Indústria cultural sistemas apostilados de ensino: a docência administrada”. Percebemos, assim, a necessidade de ampliar pesquisas e trazer novas contribuições sobre a temática.

O trabalho será apresentado em sete seções, descritas a seguir:

Na primeira seção ora apresentada, discorreremos sobre o nosso objeto de pesquisa, os objetivos e a metodologia deste trabalho. Por meio do estudo de caso do município de Santa Gertrudes, Estado de São Paulo, intentaremos compreender e analisar as consequências da adoção do sistema apostilado de ensino para a organização do trabalho pedagógico em duas escolas municipais que, exclusivamente, atendem ao ensino fundamental I (anos iniciais – 1.º ao 5.º anos).

Na segunda seção, discorreremos sobre a política educacional no Brasil, os preceitos constitucionais e princípios referentes à Educação contidos na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (autonomia escolar, gestão democrática do ensino público, padrão de qualidade, Projeto Político Pedagógico e Proposta Pedagógica da escola, participação de pais e comunidade escolar); apresentaremos a Reforma Administrativa do Aparelho do Estado Brasileiro, a qual direcionou a incorporação de modelos gerenciais para o ensino público em nome da melhoria da qualidade da educação e da garantia da autonomia escolar. Também, discorreremos sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

⁷Municípios com até 50.000 habitantes.

(FUNDEB), e a avaliação no contexto educacional brasileiro, evidenciando a centralidade de sistemas de avaliação externa nas políticas educacionais atuais e a ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Na terceira seção, discorreremos sobre a educação pública na (re)configuração do Estado Brasileiro, buscando compreender como as políticas educacionais em curso e a inserção do setor privado na educação pública interferem e impactam na organização das instituições escolares. Apresentaremos a tendência crescente de parcerias público-privadas, a partir da década de 1990, principalmente, na adoção de sistemas apostilados de ensino em escolas da rede pública paulista, evidenciando a expansão do setor privado e a inserção da lógica empresarial na educação pública. Discutiremos a organização do trabalho pedagógico na escola frente à aquisição do sistema apostilado de ensino, e como este incide e restringe o exercício da autonomia escolar, a participação da comunidade escolar e externa, via democratização da gestão na escola, na consolidação de um efetivo Projeto Político Pedagógico.

Na quarta seção, trataremos da caracterização e contextualização do perfil político-administrativo e educacional do município paulista pesquisado, discorrendo sobre o novo Plano de Carreira e Cargos em vigência no município, em consonância com as políticas educacionais atuais e legislações pertinentes. Apresentaremos o processo de implantação do sistema apostilado de ensino no município (parceria público-privada), com a adoção de material didático apostilado e serviços de apoio técnico-pedagógico para o conjunto de escolas que compõem a rede municipal de ensino.

Na quinta seção, contextualizaremos a parceria público-privada realizada entre a administração municipal e a instituição privada para aquisição de sistema apostilado de ensino e demais serviços educacionais nas escolas públicas municipais do município pesquisado. Abordaremos a caracterização do sistema apostilado de ensino adotado pelo município, com vistas à lógica de ampliação de mercado do setor privado e à criação de sistema apostilado de ensino privado como segmento específico e diferenciado da empresa privada destinado à rede pública de ensino. Analisaremos os contratos e termos de prorrogações contratuais para compra de sistema apostilado firmados no período de 2009 a 2012.

Na sexta seção, discorreremos sobre as escolas pesquisadas 1 e 2, apresentaremos a caracterização das unidades escolares municipais, o conjunto de profissionais em exercício nas escolas, as rotinas do trabalho pedagógico, a organização do Plano de Gestão/Projeto Político Pedagógico, Proposta Pedagógica, Plano de Trabalho, Regimento Escolar, com vistas

à utilização do sistema de ensino apostilado nos anos iniciais do ensino fundamental I (1.º ao 5.º anos). Buscamos compreender e analisar as consequências do uso do sistema apostilado de ensino enquanto material estruturado para a organização do trabalho pedagógico nas escolas.

Na sétima seção, trataremos das rotinas do trabalho pedagógico nas escolas pesquisadas, apresentaremos as observações decorrentes da análise de documentos escolares: Atas de Reuniões, Registros das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC’s, Atas de Reuniões de Conselho de Classe e Ano e, outros, entrevistas semiestruturadas com a equipe escolar e mães de alunos, situações presenciadas no cotidiano escolar, reuniões, rotina da escola e práticas em sala de aula, no intento de compreender as consequências do uso do sistema apostilado de ensino para a organização do trabalho pedagógico nas escolas e, se há ou não possível interferência quanto à autonomia escolar.

2 POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL

Discorreremos sobre a política educacional no Brasil, considerando a importância do tratamento que a Constituição Federal de 1988 dá à Educação, a qual estabeleceu princípios pelos quais o ensino deveria ser ministrado: a liberdade de aprender e ensinar, pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, a gestão democrática do ensino público e padrão de qualidade da educação e, para tanto, selecionamos três itens para discussão dessa temática: a Reforma do Aparelho do Estado Brasileiro e suas implicações no campo educacional, considerando que na reconfiguração do Estado foi reduzido seu papel de executor direto de serviços e alterado para formulador, regulador e avaliador das políticas públicas, houve a descentralização vertical com a delegação de serviços aos estados e municípios e, favoreceu a participação do setor privado na prestação dos serviços públicos educacionais; o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) na distribuição de recursos financeiros subvinculados à educação proporcionalmente ao número de alunos matriculados em suas respectivas redes de ensino, possibilitando à estados e municípios decidir sobre a aplicabilidade desses recursos financeiros em consonância com as determinações legais que a regulamenta; e a avaliação no contexto educacional brasileiro, a centralidade dos sistemas de avaliação externa na política educacional atual, o controle de resultados e a ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

2.1 Constituição Federal de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996: preceitos constitucionais e princípios

A Constituição Federal de 1988 (CF), denominada Constituição Cidadã, dispôs os princípios norteadores e estruturantes da concepção da educação nacional. O artigo constitucional 205 assegurou a educação como direito de todos, pressupondo diferentes modalidades de ensino para atender às especificidades das demandas sociais; colocou-a como dever do Estado e da família a ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa humana, ao preparo para o exercício da cidadania e à sua qualificação para o trabalho.

O artigo 206 estabeleceu que o ensino deveria ser ministrado com fundamento nos princípios de:

Artigo 206 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II. liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III. pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV. gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V. valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI. gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII. garantia de padrão de qualidade;
- VIII. piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, 1988).

Vale salientar, quanto aos preceitos legais, no artigo 206, os incisos II, III e VI da Constituição Federal de 1988, que estabeleceram os princípios pelos quais o ensino deveria ser ministrado: a liberdade de aprender e ensinar, pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e a gestão democrática do ensino público, reiterados no artigo 3.º, incisos II, III e VIII da Lei n.º 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

As respectivas Leis asseguram o respeito à liberdade de aprender e ensinar e pluralidade de ideias e concepções pedagógicas, ou seja, preveem autonomia e liberdade para escolher os conteúdos e a forma de ministrar o ensino. O aspecto significativo desse princípio está no fato de conceber, no âmbito escolar, o fundamento da convivência democrática, com respeito à diversidade.

Para Azanha (1998, p.19), “a autonomia da escola numa sociedade que se pretenda ser democrática é, sobretudo, a possibilidade de ter uma compreensão própria das metas da tarefa educativa numa democracia”. Assim, para o autor, sem liberdade de escolha, professores e escolas são simples executores de ordens e ficam privados de uma responsabilidade ética pelo trabalho educativo; passam a ser meros prestadores de serviços, de quem até se pode exigir e obter eficiência, mas não que respondam eticamente pelos resultados de suas atividades.

Um aspecto inédito a ser destacado na CF/1988, em seu artigo 206, inciso IV foi a inclusão da gestão democrática do ensino público como um dos princípios da educação brasileira. Essa Lei foi a primeira a introduzi-lo.

Silva (2008) faz uma ressalva quanto à circunscrição e restrição desse princípio somente no âmbito da *res-pública* (da coisa pública). E a considera este como fato

contraditório, devido à gestão do ensino, no âmbito da iniciativa privada, ficar isenta dessa obrigatoriedade constitucional, assim como na reconfiguração do campo sócio-político do Estado brasileiro, consagrado como Estado Democrático de Direito, denominado República Federativa do Brasil; “a democracia é preceito e princípio norteador do processo social e de sua práxis, tanto na esfera pública quanto na esfera privada, quanto mais no âmbito da educação. É pelo processo de socialização que o homem se humaniza”. (SILVA, 2008, p.42).

A democratização do campo educacional é uma dimensão do processo de redemocratização no campo sócio-político, e contraditório é delimitá-la ao ensino público, uma vez que, nesse novo cenário, almejar-se-ia que as instituições sociais se *republicizassem*, apreendendo os fundamentos democráticos da República.

A CF/1988 estabelece: “gestão democrática, na forma da lei”. A expressão genérica “na forma da lei” delegou sua exequibilidade à legislação complementar, no caso, à LDB/1996, a qual estabelece a “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”, o que a torna circunscrita às regulamentações emanadas pelos respectivos sistemas de ensino. Também ficou condicionada à diversidade e especificidades dos estados e municípios, cujos governos podem ou não estar articulados com interesses democráticos nas decisões dos aspectos da gestão, e de suas redes de ensino.

No que tange ao princípio da garantia do padrão de qualidade, o texto constitucional, no seu artigo 206, inciso VII, não explicita qual o padrão de qualidade; a significação adotada para o termo qualidade carece de explicitação.

A LDB/1996, em seu artigo 3.º, inciso IX, reafirma o mesmo princípio constitucional e mais: em seu artigo 4.º, estabelece que a educação escolar pública será efetivada, dentre outras premissas, pelo estabelecido no inciso IX: padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como sendo a variedade e quantidade mínima, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, ocorre a ressignificação do conceito de qualidade. Na LDB/1996, afirma-se que a qualidade deve ser obtida pela gerência dos padrões mínimos, porém não é explicitado o que se concebe por esse mínimo por aluno. Aqui, também ocorre a não explicitação de um conceito essencial para a interpretação clara da Lei, conseqüentemente, demandando posterior especificação por intermédio de outros instrumentos normativos ou textos legais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei n.º 9.394/1996) estabelece que:

Artigo 12 - Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II - administrar seu papel e seus recursos materiais e financeiros;
- III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII - informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica. (BRASIL, 1996a).

A LDB/1996 (artigo 12) consagra legalmente o dever dos estabelecimentos de ensino de elaborar e executar sua Proposta Pedagógica. Corroboramos com Silva (2008), quanto à multidimensionalidade da Proposta Pedagógica:

[...] A Proposta Pedagógica assume a multidimensionalidade: como instrumento de construção de identidade institucional e pedagógica da coletividade e pressupõe a definição de uma determinada concepção de educação, de homem-mundo e de trabalho, assim como a co-responsabilização pela práxis sócio-educativa. (SILVA, 2008, p. 51).

Ainda, para a autora, a omissão do termo político e a substituição da expressão Projeto Político Pedagógico pela expressão Proposta Pedagógica levanta a hipótese de que, talvez, isso represente a tentativa de diluir ou descaracterizar a dimensão política, ou de esvaziar o caráter político intrínseco ao ato educativo, entendendo-se que não há educação neutra (SILVA, 2008).

Configura-se, na legislação, a Proposta Pedagógica como um instrumento e/ou canal de viabilização da gestão democrática, que pressupõe a participação da comunidade escolar e externa. Para a elaboração e efetivação dessa Proposta Pedagógica, há a necessidade, obrigatoriamente, da categoria participação, de voz e vez dos diversos sujeitos sociais inseridos na comunidade escolar, como professores, alunos, pessoal técnico-administrativo, pais de alunos, representantes da Associação de Pais e Mestres (APM) e Conselho de Escola (CE), e outros, assim como manter a interlocução com representantes da comunidade externa.

De acordo com Paro (2007, p.78), o artigo 12 da LDB/1996, além dos incisos que remetem ao planejamento e racionalização das atividades no interior da escola, traz, “determinações que tendem a produzir importantes reflexos sobre a gestão democrática da

escola pública, na medida em que estabelecem o dever da escola de levar em conta a família e a comunidade, integrando-as às atividades escolares”.

Ou seja, cada vez mais se afirma a participação dos pais e da comunidade, não apenas como um direito de controle democrático sobre os serviços do Estado, mas, principalmente como uma necessidade da ação pedagógica que é levada a efeito na escola; a articulação escola-família-comunidade acena para o fortalecimento da participação dos usuários na gestão da escola. A Lei é um suporte legal para que se implementem ações de participação da comunidade na escola, com respeito às decisões de seus propósitos educativos.

Ainda, quanto à participação das famílias no processo educativo dos filhos, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990) traz não somente o direito que as famílias têm de conhecer o Projeto Político Pedagógico da escola, mas também, o de participação no processo de sua elaboração.

Quanto ao impositivo legal de integração da escola com as famílias e comunidade, a participação dos sujeitos sociais na construção do Projeto Político Pedagógico é imprescindível ao processo da gestão democrática que busca construir a identidade institucional e a autonomia escolar.

No que tange ao artigo 13 da LDB/1996, este artigo caminha na mesma direção do artigo anterior, ao estabelecer a participação dos docentes na elaboração e cumprimento da Proposta Pedagógica do estabelecimento de ensino e a colaboração com as atividades de articulação escola-família-comunidade.

No tocante à questão de como a gestão democrática será efetivada, os canais e instrumentos que a viabilizarão são contemplados no artigo 14 da LDB/1996, o qual os concebe como processo, como construção da práxis cotidiana.

Os princípios da gestão democrática são enfatizados pela Lei n.º 9.394/1996 - LDB, no seu artigo 14 e respectivos incisos:

Artigo 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996a)

Salientamos a importância da Lei ao determinar a participação dos profissionais da educação (e não apenas docentes) na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, e da participação da comunidade escolar (todos os segmentos envolvidos com a organização do trabalho) em órgãos de gestão, embora existam críticas quanto à sua materialidade.

Um ponto a ser destacado é que, para a implementação do princípio da gestão democrática, é importante a existência de órgãos colegiados e deliberativos, considerando ser a participação inerente ao processo de democratização, porém, ressalta-se qual o tipo dessa participação no âmbito escolar, decidindo junto ou referendando decisões já postas. É preciso viabilizar de fato a gestão democrática nas escolas com a efetiva participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar e externa.

Araújo Filho (2011) aponta como instrumento catalisador do enfrentamento dos desafios educacionais a gestão democrática das escolas, das redes e dos sistemas de ensino, por meio da participação da comunidade escolar e da sua representação em conselhos e outros:

[...] Assim, organizar a comunidade escolar e local é mais uma tarefa a ser cumprida, através da organização nos locais de trabalho; da estimulação da criação e do fortalecimento dos grêmios estudantis e das associações de pais e mães; da constituição de conselhos escolares; da participação dos conselhos estaduais e municipais, do conselho do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), da alimentação escolar e dos fóruns nacional, estadual e municipal de educação, de política de formação dos profissionais, da educação de jovens e adultos, dos comitês da educação infantil, entre outros; e da atuação de forma efetiva, buscando envolver toda a comunidade escolar na construção coletiva do projeto político pedagógico da escola. Essas ações, além de consolidar a gestão democrática, contribuem para o exercício da prática cidadã no espaço escolar, que, com certeza, será replicado em outros espaços de convivência humana. (ARAÚJO FILHO, 2011, p.11).

Sob a égide da Lei, a autonomia pedagógica é assegurada no seu artigo 15:

Artigo 15 - Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (BRASIL, 1996a).

O artigo acena para que a organização do trabalho em cada unidade escolar deve derivar não apenas do instituído legalmente como diretriz para toda uma rede de ensino, mas considerando as especificidades de cada uma e as decisões tomadas localmente. Assim, pressupomos a necessidade de participação da comunidade escolar (profissionais e usuários)

no processo educativo escolar, considerando-se todo o conjunto de atividade que envolve a organização do trabalho pedagógico na escola.

Quanto ao estabelecido no artigo 15 da LDB/1996, o qual contempla a autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira às unidades escolares públicas, destacamos que é necessário que a escola seja detentora de um mínimo de poder de decisão, compartilhando as decisões com seus usuários no intuito de se efetive a finalidade de servi-los. No que concerne à autonomia pedagógica,

[...] um mínimo de liberdade que a escola precisa ter para escolher os conteúdos e métodos de ensino, sem o qual fica comprometido o caráter pedagógico de sua intervenção escolar. Essa autonomia é requerida, por um lado, pela própria natureza de atividade pedagógica que, por seu caráter de imprevisibilidade, não é suscetível de uma completa inflexível antecipação de suas ações, sem comprometer a necessária criatividade que se espera do processo pedagógico. Este processo se realiza entre sujeitos que, por definição, devem gozar de um mínimo de autonomia para exercer essa condição. Da parte do educador (e da escola como educadora), diante da multiplicidade e riqueza dos métodos e abordagens do ensino, a imposição arbitrária de apenas um ou outros deles para todo um sistema de ensino pode significar a escolha errada para as situações particulares, além de concorrer para a estagnação e o retrocesso na busca de soluções novas e mais adequadas às questões do ensino. A esse respeito, a história da educação tem mostrado o quanto essa multiplicidade e essa riqueza de métodos se deve a uma atitude de constante abertura a novas soluções. (PARO, 2001, p.113-114).

Para a efetivação da autonomia pedagógica, a escola e os professores necessitam de liberdade para delinear os conteúdos e a forma de ministrar o ensino. Ainda que se faça necessário estabelecer nacionalmente bases mínimas de conteúdos curriculares para toda a sociedade, é imprescindível que a escola decida sobre conteúdos culturais que correspondam aos interesses e peculiaridades de seus usuários e do meio sociocultural ao qual pertencem (PARO, 2001; 2007).

Além disso, a LDB/1996 traz, em seu artigo 26, uma orientação curricular nacional para o ensino fundamental e o ensino médio, com o estabelecimento de uma base nacional comum, respeitando-se as peculiaridades regionais e locais propostas pela parte diversificada.

Artigo 26 - Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996a).

Para Garcia e Correa (2011), no entendimento da Lei, haveria um consenso, em relação ao papel dos trabalhadores nas escolas públicas brasileiras, concernente à consecução

do direito à educação, à participação, em conjunto com alunos e seus familiares, à elaboração e desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico. Para que ele se efetive em práticas no cotidiano escolar, exigem-se formas de organização do trabalho adequadas, desde que o pretendido seja a coerência entre meios e fins da educação escolar.

Vimos, aqui, que a Constituição Federal/1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996 consubstanciaram em determinações legais aspectos importantes da educação nacional (gestão democrática, Proposta Pedagógica, autonomia, qualidade do ensino, participação da comunidade escolar e externa), porém, não bastam somente legislações, há necessidade de que elas sejam efetivadas de fato, no âmbito da unidade escolar por meio da mobilização e do controle social.

Depreendemos que as legislações educacionais, conjuntamente com as políticas públicas educacionais, regulamentam e implementam diretrizes e ações da educação nacional. Tanto uma como outra são demandadas por interesses e anseios diversos de diferentes grupos sociais e do próprio Estado. As legislações permitem, de certa forma, legitimar as políticas educacionais.

No que segue, discutiremos as alterações ocorridas no papel do Estado por meio da Reforma Administrativa do Estado Brasileiro, a qual instituiu a administração gerencial na gestão dos serviços públicos.

2.2 A Reforma do Aparelho do Estado Brasileiro

A Reforma Administrativa do Aparelho do Estado Brasileiro, empreendida no governo presidencial de Fernando Henrique Cardoso (FHC/1995-2002), interferiu incisivamente nas políticas educacionais a partir de 1990.

Nesse contexto, modelos gerenciais atrelados a técnicas inovadoras de gestão foram direcionados e adotados no ensino público, com foco na gestão democrática, autonomia da escola e participação da comunidade escolar e externa.

À época, Fernando Henrique Cardoso declarou que a crise brasileira das últimas décadas era também uma crise do Estado, e que em razão do modelo de desenvolvimento que governos anteriores haviam adotado, o Estado se desviara de suas funções básicas para

ampliar sua presença no setor produtivo, fato que acarretou uma gradual deteriorização dos serviços públicos e agravamento da crise fiscal e da inflação (BRASIL, 1995).

A Reforma do Estado foi proposta como um mecanismo capaz de assegurar uma maior estabilização social e crescimento sustentado da economia e mencionou a necessidade de redefinição do papel do Estado:

Mudar o Estado significa, antes de tudo, abandonar visões do passado de um Estado assistencialista e paternalista de um Estado que, por força de circunstâncias, concentrava-se em larga medida na ação direta para a produção de bens e serviços. Hoje, todos sabemos que a produção de bens e serviços pode e deve ser transferida à sociedade, à iniciativa privada, com grande eficiência e com menor custo para o consumidor. (CARDOSO, 1998, p.15).

FHC evidenciava que, para o atendimento das crescentes demandas da sociedade brasileira, fazia-se necessária uma reorganização do Estado, adotando-se critérios de gestão capazes de reduzir custos, buscar maior articulação com a sociedade, definir prioridades e cobrar resultados (CARDOSO, 1998). Para ele:

[...] Um dos aspectos centrais desse esforço é o fortalecimento do Estado para que sejam eficazes sua ação reguladora, no quadro de uma economia de mercado, bem como os serviços básicos que presta e as políticas de cunho social que precisa implementar. (BRASIL, 1995).

Em 1995, foi criado o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE); o ministro nomeado para a pasta foi o economista Luiz Carlos Bresser Pereira, idealizador da Reforma do Aparelho do Estado, pela qual se intentou passar de uma administração burocrática para uma administração pública gerencial, baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada. Podemos dizer que a Reforma é um processo ainda em curso - transição da administração burocrática para a administrativa - apresentando avanços e retrocessos.

Bresser Pereira elaborou o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) com base no diagnóstico de que o Estado se encontrava em crise, o que colocava em choque o modelo econômico em vigência; argumentou que sua Reforma era uma exigência dos processos da globalização e também de uma necessidade de estabelecer mecanismos para superação de desequilíbrios.

A Reforma do Estado visou a resgatar a autonomia financeira e a capacidade de implementar políticas públicas. O PDRAE definiu objetivos e estabeleceu diretrizes para a reforma da administração pública brasileira.

Para Bresser Pereira (BRASIL, 1995, p.8), a finalidade da Reforma do Aparelho do Estado estava centrada em tornar a administração pública mais flexível e eficiente; reduzir seu custo; garantir ao serviço público, particularmente, os serviços sociais do Estado; fazer com que o servidor público fosse valorizado pela sociedade ao mesmo tempo em que ele valorizasse o seu próprio trabalho, executando-o com maior motivação.

O Plano Diretor distinguia Aparelho do Estado e Estado, entendendo-se por Aparelho do Estado a administração pública em sentido amplo- a estrutura organizacional do Estado, em seus três poderes: Executivo, Legislativo e Judiciário, e em seus três níveis: União, estados-membros e municípios. O Aparelho do Estado é constituído pelo governo, pela cúpula dirigente dos três poderes, pelo corpo de funcionários e pela força militar. O Estado é mais abrangente que o Aparelho do Estado; o Estado compreende adicionalmente o sistema constitucional-legal, que regula a população nos limites de um território, e é a organização burocrática que tem o monopólio da violência legal; é o Aparelho que tem o poder de legislar e tributar a população de um determinado território (BRASIL, 1995).

Na nova configuração do Estado, foi reduzido o seu papel de executor ou prestador direto de serviços, tendo assumido o papel de formulador, regulador e avaliador das políticas públicas. Ocorreu, assim, a descentralização vertical, delegando-se tais serviços aos estados e municípios, e favorecendo que a administração pública seja permeável à participação do setor privado e da sociedade civil.

Quanto à estrutura organizacional, as propostas apresentadas pelo documento são a descentralização e a redução dos níveis hierárquicos, no sentido de que a administração pública seja “permeável à maior participação dos agentes privados e/ou organizações da sociedade civil”. A proposta desloca, também, o eixo dos procedimentos para os resultados.

Conforme o documento, o Estado tem as funções de coordenação e de regulação na esfera federal, devendo descentralizar-se progressivamente, passando para as esferas estadual e municipal as funções de execução no que se refira a serviços sociais e de infra-estrutura. (PERONI, 2003, p.60).

De acordo com Peroni (2003, PERONI; ADRIÃO, 2005), na Reforma do Estado, o cidadão é adjetivado: é o cidadão-cliente, como consta no documento - o cidadão é o “cliente privilegiado” dos serviços prestados pelo Estado (BRASIL, 1995). As políticas sociais assumiriam uma nova conotação, não seriam contempladas, pois seriam consideradas pelo MARE e pelo Plano Diretor da Reforma, serviços não-exclusivos do Estado e, assim sendo, de propriedade pública não-estatal ou privada.

A Reforma do Estado introduziu a ideia de transferir para o setor privado as atividades que pudessem ser controladas pelo mercado, via privatização. Além da privatização, as outras estratégias de Reforma do Estado foram a terceirização e a publicização. A terceirização é o processo de transferir para o setor privado serviços auxiliares ou de apoio. A publicização consiste na “descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício de poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica”, enfatizando que, com a publicização “transfere-se para o setor público não-estatal a produção dos serviços competitivos ou não-exclusivos de Estado, estabelecendo-se um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle”. (BRASIL, 1995).

O conceito de publicização explicitado por Bresser Pereira se referiu a transformar uma organização estatal numa organização de direito privado, pública, não estatal.

Peroni e Adrião (2005, p.145) evidenciam que, na proposição de Bresser Pereira, essas atividades, por contarem com razoável assistência financeira por parte do Estado e se referirem a serviços e instituições para as quais a privatização não se aplicaria - casos como o da educação escolar, das universidades, dos hospitais, da pesquisa científica, e outros, poderiam adquirir um “caráter competitivo através da implantação da administração gerencial, do aumento do controle social sobre seus resultados e da constituição de quase-mercados”. Por isso, a Reforma do Estado nessa área implicaria sua publicização, transferindo sua gestão e controle para o público não-estatal.

Assim, podemos afirmar que, por meio do processo de publicização, os serviços que anteriormente apresentavam um caráter público e eram ofertados pelo Estado, passariam a ser oferecidos pelo público não-estatal, por meio dos agentes privados e das organizações da sociedade civil. Para o então ministro Bresser Pereira, a educação estaria incluída nesse formato:

No meio, entre as atividades exclusivas de Estado e a produção de bens e serviços para o mercado, temos hoje, dentro do Estado, uma série de atividades na área social e científica que não lhe são exclusivas, que não envolvem poder de Estado. Incluem-se nesta categoria as escolas, as universidades, os centros de pesquisa científica e tecnológica, as creches, os ambulatórios, os hospitais, entidades de assistência aos carentes, principalmente aos menores e aos velhos, os museus, as orquestras sinfônicas, as oficinas de arte, as emissoras de rádio e televisão educativa ou cultural, etc. (PEREIRA, 1997, p.12)

Bresser Pereira (1997) considerava as organizações públicas não-estatais mais eficientes, pois apresentavam-se mais flexíveis e competitivas e atenderiam melhor aos direitos sociais.

Essas atividades competitivas poderiam ser controladas não somente por meio da administração gerencial, mas principalmente, por meio do controle social e da constituição de quase-mercados.

Para Krawczyk (2010, p.70) o processo de descentralização para o mercado é uma forma de privatização da educação que não se realiza, prioritariamente, pela transferência dos serviços públicos para a esfera privada, mas por um conjunto de reformas que procuram aproximar as “decisões do não mercado” (as decisões públicas) das “decisões do mercado”, criando assim um quase-mercado em educação, culminando em uma gestão do sistema e da escola que simule o mercado (novas formas de financiamento e regulação por parte do Estado).

De acordo com Souza e Oliveira (2005), na busca de uma alternativa de gestão que superasse a dicotomia, de um lado, gestão “estatal-centralizada-burocrática-ineficiente”, de outro, “mercado-concorrencial-perfeito”; a alternativa encontrada foi a de introduzir concepções de gestão privada nas instituições públicas sem alterar a propriedade das mesmas. Surgiu, assim, a noção de “quase-mercado” que, “tanto do ponto de vista operativo, quanto conceitual, diferencia-se da alternativa de mercado propriamente dita, podendo, portanto, ser implantada no setor público sob a suposição de induzir melhorias”. (SOUZA; OLIVEIRA, 2005, p.877).

Adrião (2006, p.37) ressalta que, nas atividades não-exclusivas, nas quais se inseria a educação, foi defendida a estratégia de gestão, a adoção de medidas que estimulassem a descentralização e o aumento da autonomia, entendida como uma forma de gestão pela qual o governo e a sociedade civil dividiriam responsabilidades sobre o controle e o desempenho das instituições. A justificativa para essa parceria encontrava-se na natureza não-estatal daquelas atividades, uma vez que sua propriedade não pertencia ao aparelho do Estado; ao Estado caberia o financiamento, o fomento e a criação de outras fontes de recursos, além do controle

sobre os resultados dos serviços prestados, assim caracterizando a criação das Organizações Sociais (OS)⁸.

O Plano de Reforma reforçava que um Estado pautado em um modelo de administração burocrática era um entrave ao processo de fortalecimento da economia do mercado, e proferiu várias críticas a ela ao longo do documento. Entretanto, não significou que negasse ou abandonasse todos os seus princípios. Muito pelo contrário, a administração pública gerencial estava apoiada na anterior, da qual conservava, embora flexibilizando-os alguns de seus princípios fundamentais como meritocracia e carreiras, sistema estruturado de remuneração, avaliação constante de desempenho, treinamento sistemático. A diferença essencial estava na forma de controle, que deixava de se basear nos processos para concentrar-se nos resultados.

O PDRAE referendou-se por um modelo de administração pública gerencial, no qual a estratégia se volta para a definição precisa dos objetivos que o administrador público deve atingir em sua unidade; para a garantia de autonomia do administrador na gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros disponíveis, visando a atingir os objetivos contratados e o controle ou cobrança *a posteriori* dos resultados. Adicionalmente, “pratica-se a competição administrada no interior do próprio Estado, quando há a possibilidade de estabelecer concorrência entre unidades internas”. (BRASIL, 1995). Estimulou a prática da competição dentro do próprio Estado, ao estabelecer concorrência entre as unidades internas, e deslocou o foco dos procedimentos (meios) para os resultados (fins).

O modelo de administração pública gerencial fundamentava-se em conceitos de eficiência, qualidade e produtividade dos serviços públicos, sendo direcionado ao atendimento do cidadão-cliente; colocava como necessidade o controle por resultados nos serviços prestados e a competição. O documento explicita o porquê da mudança do paradigma da administração burocrática para a administração gerencial:

O paradigma gerencial contemporâneo, fundamentado nos princípios da confiança e da descentralização da decisão, exige formas flexíveis de gestão, horizontalização de estruturas, descentralização de funções, incentivos à criatividade. Contrapõe-se à ideologia do formalismo e do rigor técnico da burocracia tradicional. À avaliação sistemática, à recompensa pelo desempenho, e à capacitação permanente, que já eram características da boa administração burocrática, acrescentam-se os princípios da orientação para o

⁸O PDRAE trouxe o seguinte entendimento por “organizações sociais”: “as entidades de direito privado que, por iniciativa do Poder Executivo, obtêm autorização legislativa para celebrar contrato de gestão com esse poder, e assim ter direito à dotação orçamentária”. (BRASIL, 1995).

cidadão-cliente, do controle por resultados e da competição administrativa. (BRASIL, 1995).

Destacamos que a Reforma do Aparelho do Estado e a adoção do modelo gerencial na administração pública tinha ênfase na produtividade, na avaliação e no controle de resultados. Ainda, considerava que as políticas públicas deveriam ser relegadas a um segundo plano, ou seja, apontava para a redução da atuação do Estado, exaltando o modelo gerencial como o mais adequado ao mundo desenvolvido.

O PDRAE explicitou seu intuito declarado de implementar a administração gerencial à realidade brasileira, centrou a atenção, de um lado, nas condições do mercado de trabalho e na política de recursos humanos, e, de outro, na distinção de três dimensões dos problemas: a dimensão institucional-legal, relacionada aos obstáculos de ordem legal para o alcance de maior eficiência; a dimensão cultural definida pela coexistência de valores patrimonialistas e burocráticos com os novos valores gerenciais e modernos na administração pública brasileira; e a dimensão gerencial, associada às práticas administrativas. As três dimensões estariam inter-relacionadas. Evidenciou, também, ser possível promover a mudança da cultura administrativa e reformar a dimensão-gestão do Estado, enquanto era providenciada a mudança do sistema legal.

O PDRAE reorganizou o Estado em quatro setores, estabelecendo a forma de administração e a forma de propriedade, sintetizados no quadro que segue:

Quadro 1- Setores do Aparelho do Estado

Setores do Aparelho do Estado	Forma de Propriedade	Forma de Administração
Núcleo Estratégico: setor que define as leis e as políticas públicas, e exige o seu cumprimento. Corresponde aos Poderes Legislativo, Executivo e Judiciário.	Estatal	Mista: Administração Pública Burocrática e Administração Pública Gerencial.
Atividades exclusivas: setor de serviços que somente o Estado, com seu poder de regulamentar, fiscalizar e fomentar, pode realizar. Como exemplos: temos a cobrança e fiscalização dos impostos, a polícia, a previdência social básica, o serviço de trânsito, o controle do meio ambiente, subsídios à educação básica, compra de serviços de saúde pelo Estado, e outros.	Estatal	Administração Pública Gerencial.
Serviços não-exclusivos: setor em que o Estado atua simultaneamente com outras organizações públicas não-estatais e privadas; as instituições desse setor não possuem o poder de Estado; os serviços envolvem direitos humanos fundamentais como educação e saúde. Como exemplos, temos as universidades, os centros de pesquisa, os hospitais.	Pública não-estatal (Publicização)	Administração Pública Gerencial
Produção de bens e serviços para o mercado: setor de atividades econômicas lucrativas que ainda pertencem ao aparelho do Estado, mas são viabilizadas pela privatização dos serviços. Como exemplo, temos as atividades do setor de infraestrutura.	Privada (Privatização)	Administração Pública Gerencial

Fonte: Reproduzido em parte com base nas informações do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995).

Nos serviços não exclusivos, aparece a adoção do regime público não-estatal, no qual o conceito de público implica em servir ao interesse público, não visando ao lucro; também é não-estatal porque não integra o aparelho do Estado. Esses serviços “podem ficar sob o controle do Estado, podem ser privatizados e podem ser financiados ou subsidiados pelo Estado, mas controlados pela sociedade, isto é, ser convertidos em organizações públicas não-estatais”. (PEREIRA, 1998, p.35).

No que se refere às formas de propriedade, considera-se a propriedade estatal, a propriedade privada, e, intermediária às duas, a propriedade pública não estatal, esta “constituída pelas organizações sem fins lucrativos, que não são propriedade de nenhum indivíduo ou grupo e estão orientadas diretamente para o atendimento do interesse público”. (BRASIL, 1995). No núcleo estratégico, a propriedade tem que ser necessariamente a estatal;

nas atividades exclusivas, também; mas, no setor não-exclusivo, a propriedade considerada ideal é a pública não-estatal.

Podemos constatar que, quanto aos setores do Estado, somente o Núcleo Estratégico contemplava uma forma mista de administração, ou seja, a administração burocrática e a administração gerencial. Lembramos que, conforme fora explicitado, a administração burocrática não fora abandonada em virtude de conceber e evidenciar a meritocracia e carreiras, a avaliação de desempenho pautada em resultados, o sistema estruturado de remuneração, princípios que garantiriam a efetividade desse setor do estado e a centralização das decisões. As Atividades Exclusivas, os Serviços não-exclusivos e a Produção de bens e serviços para o mercado contemplavam a administração gerencial pautada em parâmetros flexíveis e previa a participação de agentes privados e organizações da sociedade civil. Assim, o Estado assegurou sua hegemonia quanto ao controle central e dividiu responsabilidades com outros setores quanto à oferta dos serviços públicos.

Inferimos que a Reforma do Estado foi uma ação do Estado reorganizando sua própria atuação conforme seus interesses, ou seja, na alteração de seu papel para Estado formulador, regulador e avaliador das políticas públicas, na delegação de responsabilidades aos estados e municípios, e na participação do setor privado e da sociedade civil na prestação de serviços públicos.

Ball (2004, p.1109) faz uma ressalva quanto a mudança no papel do Estado, para ele, esta faz parte de uma transformação mais ampla na arquitetura política, a mudança da responsabilidade do Estado com a mensuração de resultados e a auditoria abre a possibilidade de duas outras mudanças políticas. Primeiro, livre da responsabilidade exclusiva pela prestação direta de serviços, o Estado pode considerar vários prestadores potenciais de serviços públicos, voluntários, privados, o que introduz a concorrência entre prestadores potenciais na base de “o melhor serviço” e/ou valor pelo dinheiro, envolvendo o uso de modelos comerciais de licitação e contratação. Segundo, permite considerar modelos alternativos de financiamento, e a participação de financiamentos privados para desenvolver a infraestrutura do setor público. Uma versão disso, são as parcerias público-privadas⁹.

⁹Público/privado: Para Bobbio (1987, p.14), os dois termos de uma dicotomia se delimitam reciprocamente, no sentido em que a esfera do público chega até onde começa a esfera do privado e vice-versa. Para cada uma das situações a que convém o uso da dicotomia, as duas podem ser diversas, uma delas ora maior, ora menor, por um ou outro termo. Um aspecto comum do secular debate sobre a relação entre a esfera do público e a do privado é que, aumentando a esfera do privado, diminui a do público.

Atentamos, aqui, para nosso objeto de estudo: o sistema apostilado de ensino, uma das modalidades de parceria público-privada.

Salientamos que o debate sobre a conceituação de público não será aqui aprofundado, pois não é o objetivo deste trabalho; cabe-nos considerar a definição clássica para caracterizar o público e o privado, segundo a perspectiva jurídico-administrativa, na qual “o público identifica-se pela manutenção/gestão do poder governamental ou de entidades de direito público, e o privado pela gerência e propriedade de pessoas físicas ou jurídicas de direito privado”. (DOURADO, BUENO, 2001, p.96).

Para Ball (2004), a relação binária Estado/instituições privadas na disseminação de parcerias público-privadas:

[...] estão começando a se dissolver as fronteiras entre os campos sociais e econômicos, as quais se tornam cada vez mais porosas. Os efeitos de recontextualização estão enfraquecendo. Existe uma multiplicação e uma efervescência do discurso sobre o “privado” e os “negócios” no setor público, articulando em especial por meio de ações como a de “parceria”. (BALL, 2004, p.1110).

A privatização e a mercantilização do setor público são cada vez mais complexas e totalizadoras e ambas fazem parte de um novo acordo de política global (BALL, 2004, p.1121).

A predisposição dos regimes políticos nacionais para aceitar influências de um governo externo, global, ou para retomar tradições e necessidades políticas varia. Há especificidades, resistências e variações locais. Ressaltamos que os atores políticos locais, por vezes, cedem as soluções políticas oferecidas por agências supranacionais, por elas estarem atreladas à imposição direta das condicionalidades vinculadas aos empréstimos do Fundo Monetário Internacional (FMI), como também existe o trabalho de “consultores” internacionais e de empresários políticos que defendem e “transmitem” soluções políticas. Ou ainda, redes de políticos que comungam da mesma opinião, que se encontram regularmente, como as que se vinculam a “terceira via”.

[...] Entretanto, o mais importante é o modo como todas essas ações se conciliam quando se trata de criar um senso comum para a política, um discurso político internacional, o único caminho infalível (theoneandonlybestway) para se pensar e resolver os problemas econômicos nacionais. Tentar pensar fora desse discurso é correr o risco de ser visto como louco, mau ou perigoso. (BALL, 2004, p.1115).

Para Ball (2005), a reforma da política é, também, a reforma de relações e subjetividades; em cada tecnologia da política da reforma estão inseridos e determinados novos valores, novas identidades e novas formas de interação.

No serviço público, a instalação dessas tecnologias faz uso de uma nova linguagem para descrever papéis e relacionamentos; nas organizações educacionais, os recursos humanos são gerenciados; a aprendizagem é representada como o resultado de uma política de custo-benefício; o êxito é traduzido num conjunto de metas de produtividade.

Para Ball (2005, p-545) a performatividade e o gerencialismo são duas das principais tecnologias da política da reforma educacional e, quando utilizadas conjuntamente, “oferecem uma alternativa politicamente atraente e eficaz ao tradicional provimento de educação para o bem estar público, centralizado no Estado”.

A performatividade “é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança”¹⁰. (BALL, 2005, p.543). Ela é alcançada mediante a construção e publicação de informações e de indicadores como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados.

Paralelamente e relacionado a ela está o gerencialismo, também considerado o mecanismo central da reforma política do setor público. “O gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos”. (BALL,2005, p.544). O gerencialismo busca incutir performatividade na alma do trabalhador.

Segundo Ball (2004), as mudanças que surgiram na educação são multifacetadas e complexas, como a inserção do *habitus* de produção privada, com suas sensibilidades comerciais e sua “moralidade utilitária” nas práticas educativas; essa inserção traz como efeito mercantilizadores da performatividade e da responsabilidade (accountability¹¹).

¹⁰Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção. Eles significam ou representam merecimento, qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de uma área de julgamento, tornando-os “silêncios audíveis”. (BAUMAN, 1995, p.5).

¹¹Consiste na obrigação dos membros de um órgão administrativo ou representativo de prestarem contas a instâncias controladoras ou a seus representados. Para Vieira (2009, p.124) o termo enfatiza que a responsabilização está associada à condição de que o responsável por um processo ou resultado – sobretudo no setor público em uma sociedade democrática – tem a obrigação de prestar contas dos resultados e do uso dos recursos aplicados.

Na educação, ocorre a mudança da identidade do professor inserido na performatividade de responder aos novos imperativos da competição e do cumprimento de metas, por meio de novas formas de treinamento não intelectualizado, baseado na competência:

Os compromissos humanísticos do verdadeiro profissional - a ética do serviço - são substituídos pela teleológica promiscuidade do profissional técnico. [...] Durante o treinamento, o professor é “re-construído” para ser um técnico e não um profissional capaz de julgamento crítico e reflexão. Ensinar constitui apenas um trabalho, um conjunto de competências a serem adquiridas. [...] A prática da sala de aula cada vez mais é “remodelada” para responder às novas demandas externas. Os professores são “pensados” e caracterizados de novas maneiras; cada vez mais são “pensados” como técnicos em pedagogia. (BALL, 2005, p.548).

A performatividade desempenha um papel essencial nesse conjunto de políticas; funciona de diversas maneiras para atar as coisas e reelaborá-las; facilita o papel de monitoramento do Estado, o qual governa a distância; muda significados, produz novos perfis e garante o alinhamento; objetiva e mercantiliza o trabalho do setor público, e o trabalho com o conhecimento das instituições educativas é transformado em resultados, níveis de desempenho, formas de qualidade. Já, os discursos da responsabilidade (accountability), da eficiência, da melhoria e da qualidade tornam frágeis e indefensáveis as práticas existentes e, então, a mudança torna-se irresistível e inevitável, mais ainda, quando os incentivos estão vinculados às medidas de desempenho (BALL, 2004).

Nesse contexto, o processo de objetivação contribui para se pensar nos serviços sociais, como a educação, enquanto formas de produção iguais a outros tipos de serviços e de produções.

Os “soft services”, como o ensino, que exigem “interação humana” são necessariamente realizados como os “hard services” (fornecimento de livros, de transporte, de refeições, de mídia instrucional) que podem ser padronizados, calculados, qualificados e comparados. (BALL, 2004, p.1116).

No alicerce disso, está o mito político eficiente que “celebra a “superioridade” da gestão do setor privado em “parceria” com o Estado”. (BALL, 2004, p.1117).

Assim sendo, a performatividade e a gestão atuam juntas; a performatividade impulsiona as instituições do setor público à maior convergência com o setor privado. Porém, paradoxalmente, a performatividade requer das instituições do setor público tanta atenção às mudanças simbólicas e às manipulações quanto ela exige das mudanças reais, encorajando as

instituições a se preocuparem mais com seu estilo, sua imagem e com a maneira como apresentam as coisas do que como as fazem funcionar (BALL, 2004).

Ball (2004) reitera que existe uma lógica dual no desenvolvimento da performatividade e da privatização na educação, como em outro lugar do setor público; existem mudanças estruturais nas relações público-privado-Estado-cidadão e mudanças culturais-éticas na direção dos negócios do setor público. Ou seja, a privatização no seu papel forma predisposições à mercantilização, à estética do consumo e aos interesses próprios competitivos.

Diante do exposto, constatamos que a Reforma do Estado delegou responsabilidades estados e municípios e incentivou a participação do setor privado e da sociedade civil na oferta de serviços públicos.

A reconfiguração do Estado trouxe mudanças significativas para a educação, reconfigurando-a também. A educação, influenciada pela gestão gerencial, pela mercantilização e privatização, instituiu a performatividade (melhoria no desempenho) e a responsabilização (melhoria nos resultados) para as instituições escolares.

Apresentamos, a seguir, uma explanação a respeito da distribuição de recursos financeiros vinculados à educação: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) – extinto, e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) – em vigência.

2.3 Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi criado pela Emenda Constitucional (EC) n.º 14 de 12 de setembro de 1996 e regulamentado pela Lei n.º 9.424 sancionada em 24 de dezembro de 1996. O Fundo passou a vigorar em 01 de janeiro de 1998, com vigência prevista até 31 de dezembro de 2006 (BRASIL, 1996b). O FUNDEF foi uma subvinculação no orçamento da educação destinada ao ensino fundamental; foi instituído no âmbito de cada estado e do Distrito Federal. Os recursos eram distribuídos entre estados e seus municípios, proporcionalmente ao número de alunos matriculados no ensino fundamental regular nas

respectivas redes de ensino; o valor per capita do aluno/ano considerava a diferenciação de custo por aluno segundo os níveis de ensino e tipos de estabelecimentos (CAIN, 2009).

A forma de distribuição dos recursos do FUNDEF, no qual o montante recebido por estados e municípios efetivava-se em função do número de alunos matriculados nas respectivas redes de ensino, desencadeou um processo de municipalização; aderiram a ele, principalmente, aqueles estados e municípios que tinham pequena participação na manutenção do ensino fundamental anterior à criação do Fundo.

O FUNDEF provocou em todo país um movimento de transferência de matrículas da esfera estadual para as prefeituras, as quais assumiram a responsabilidade pelo atendimento da oferta do ensino fundamental (ADRIÃO, 2006; 2007; ARELARO, 1999; BASSI, GIL, 1999; BORGHI, 2000; OLIVEIRA, 1999; PINTO, 2007).

Com a municipalização do ensino fundamental, os municípios passaram a assumir novas competências de gestão (administrativo-pedagógico e financeiro); o processo de municipalização do ensino parece ter induzido a consolidação de parcerias entre os municípios paulistas e o setor privado para a oferta educacional, como alternativa no atendimento da nova demanda (ADRIÃO, 2007; CAIN, 2009).

Relembramos que, no estado de São Paulo, a municipalização já havia sido impulsionada com a implementação do Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município para Atendimento do Ensino Fundamental – instituído pelo Decreto n.º 40.673 de 16 de fevereiro de 1996, e posteriores alterações pelos Decretos n.º 40.889/1996, n.º 43.072/1998 e n.º 51.673/2007. O Programa estabelecia que a parceria consistiria numa ação conjunta entre estado e município no atendimento do ensino fundamental e sua implantação seria gradativa na assunção parcial ou integral da rede pública estadual e da gestão educacional.

Em pesquisa anterior (CAIN, 2009), analisamos o Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município e trouxemos à tona importantes considerações acerca da política educacional municipal decorrente do processo de municipalização do ensino fundamental e das mudanças ocorridas, à época, na política educacional nacional e estadual.

A mudança desencadeada pelo FUNDEF pouco contribuiu para aumentar a eficiência de gestão do sistema e menos ainda a qualidade do ensino. Para Pinto (2007, p. 880) “a preocupação com a qualidade do ensino esteve, em geral, ausente em boa parte dos convênios de municipalização”.

O FUNDEF foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), criado pela Emenda Constitucional (EC) n.º 53 de 19 de dezembro de 2006 e regulamentado pela Lei n.º 11.494 de 20 de junho de 2007 e pelo Decreto n.º 6.253 de 13 de novembro de 2007. OFUNDEB atende a toda a educação básica, da creche ao ensino médio e está em vigor desde 1.º de janeiro de 2007, devendo estender-se até 2020.

A EC n.º 53/2006 traz novas alterações a Constituição Federal de 1988, entre elas, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, promovendo a redistribuição dos recursos vinculados à educação. Os recursos do Fundo¹² são distribuídos entre cada estado e seus municípios, proporcionalmente ao número de alunos das diversas etapas e modalidades da educação básica presencial, matriculados nas respectivas redes, de acordo com o Censo Escolar do ano que o precede. No âmbito de cada estado onde a arrecadação não for suficiente para assegurar o valor mínimo estabelecido nacionalmente, haverá o aporte de recursos federais, ou seja, complementação da União.

A Lei n.º 11.494/2007 regulamenta a organização e o financiamento do FUNDEB, contemplando os aspectos: estabelecimento das fontes de receitas do Fundo; distribuição de recursos proporcionalmente ao número de alunos matriculados anualmente nas respectivas redes de educação básica pública presencial, levando-se em conta as diferenças entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino; estabelecimento de um valor anual nacional mínimo por aluno; acompanhamento e controle social sobre a distribuição, a transferência e a aplicação dos recursos do FUNDEB por meio de Conselhos de Acompanhamento e Controle Social (CACCS), no âmbito da União, dos estados, do Distrito Federal e municípios; celebração de convênios (transferência de alunos; recursos humanos e materiais; encargos financeiros); implantação de Planos de Carreira aos profissionais da educação básica; destinação de no mínimo 60% dos recursos anuais do Fundo para

¹²Em cada estado, o FUNDEB é constituído por 20% das seguintes receitas: Fundo de Participação dos Estados (FPE), Fundo de Participação dos Municípios (FPM), Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMs), Imposto sobre Produtos Industrializados proporcionais às exportações (IPIex), Desoneração das Exportações (LC n.º 87/1996), Imposto sobre Transmissão Causa *Mortis* e Doações (ITCMD), Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores (IPVA), e Cota parte de 50% do Imposto Territorial Rural (ITR), devido aos estados e municípios.

remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública; e os 40% restantes destinados à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE). O Decreto n.º 6.253/2007 regulamenta a Lei n.º 11.494/2007, estabelecendo a operacionalização dos recursos do FUNDEB e o cômputo das matrículas efetivadas na educação infantil e na educação especial em instituições conveniadas com o poder público, lançadas no Censo Escolar do INEP e somadas às matrículas da rede de educação básica pública, para efeito da distribuição de recursos do FUNDEB.

Para a MDE os municípios, estados e o Distrito Federal têm que aplicar, no mínimo, 25% da receita resultante de impostos e transferências, conforme dispõe o artigo 212 da CF/1988.

Lembremos que, incluso na MDE, encontram-se os recursos do FUNDEB e que a LDB/1996 ratificou os fundamentos constitucionais referentes aos recursos financeiros destinados à educação, definindo e delimitando o que pode ser considerado como MDE (artigo 70) e o que não constitui despesa em MDE (artigo 71).

Na página oficial do MEC (2013), na *internet*, o FUNDEB é apresentado como um importante compromisso da União com a educação básica, na medida em que anuncia aumentar em dez vezes o volume anual de recursos federais e materializar a visão sistêmica da educação ao financiar todas as etapas da educação básica e ao incluir os programas direcionados à educação de jovens e adultos (<http://portal.mec.gov.br> – Acesso em 22 de maio de 2013).

A LDB/1996, em seu artigo 4.º, inciso IX, estabelece que o dever do Estado com a educação pública é efetivado mediante a garantia de padrões mínimos de qualidade de ensino, “definidos como a variedade e quantidade de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1996a).

Ressaltamos a importância do FUNDEB ao resgatar o conceito de educação básica como um direito, no qual estão incluídas as diferentes etapas e modalidades da educação básica, apesar de a regulamentação do próprio FUNDEB trazer diferenciação nos fatores de ponderação do custo-aluno entre as diferentes etapas e modalidades de ensino.

Fernandes, Brito e Peroni (2012) destacam que a vinculação constitucional de recursos para a MDE, disposta na CF/1988 e normatizada por legislação infraconstitucional, embora tenha garantido recursos mínimos de impostos anuais para financiá-la, não tem sido suficiente para garantir um padrão de qualidade da educação básica brasileira. Para as autoras:

[...] Obviamente que tanto o Fundef quanto o Fundeb operaram, no âmbito das finanças públicas, uma maior transparência na aplicabilidade do uso dos recursos para a MDE, melhoraram seus mecanismos de gestão, possibilitaram também a instituição de um valor/aluno/ano mínimo em cada unidade federada e ainda instituíram processos de controle social para os recursos voltados à MDE. (FERNANDES; BRITO; PERONI, 2012, p. 573).

Percebemos que ainda há uma excessiva dependência dos municípios em relação aos poderes centrais, embora o plano orçamentário tenha ampliado significativamente a transferência de recursos pela União. Gentilini (2010) destaca que nos municípios brasileiros de pequeno porte, a maior parte dos recursos disponíveis para investimentos sociais (principalmente educação e saúde) provém de transferências do governo federal e estadual ou de fundos específicos vinculados constitucionalmente. Sem o repasse desses recursos financeiros muitos municípios não conseguem fazer frente às exigências constitucionais de investimento mínimo em educação.

Tanto na vigência do FUNDEF como no atual FUNDEB, observamos que permanece ainda, o gasto de 4,3% do Produto Interno Bruto (PIB) em educação no Brasil.

Evidenciamos que, tanto o extinto FUNDEF quanto o atual FUNDEB, respeitando-se suas especificidades, constituíram e constituem distribuição de recursos financeiros vinculados à educação no âmbito dos municípios, estados e Distrito Federal, o que lhes permite aplicá-los, dentro do estabelecido na regulamentação, em ações que contemplem as necessidades e interesses em prol da melhoria da ação educativa, e que de fato, sejam aplicados da melhor maneira possível. Nesse sentido, é importante o acompanhamento dos conselhos de controle social.

Inferimos, ainda, que uma das possibilidades que possa estar ocorrendo na aplicação desses recursos financeiros por parte dos municípios para o conjunto de escolas de suas respectivas redes de ensino, seja a compra de sistema apostilado de ensino, nosso objeto de estudo.

A seguir, discutiremos o tema avaliação, tendo em vista a Reforma do Estado e a ênfase que as atuais políticas educacionais vêm dando aos sistemas de avaliação externa, responsabilizando os municípios e as instituições escolares pelos resultados educacionais alcançados.

2.4 Avaliação no contexto educacional brasileiro

Nos anos finais da década de 1980, em âmbito nacional, foi registrada a primeira iniciativa de organização de uma sistemática de avaliação do ensino fundamental e médio. A partir de 1991, foi denominada pelo MEC de Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). O SAEB toma como um dos indicadores da avaliação o desempenho em provas de alunos do ensino fundamental e médio de todas as unidades federadas.

O SAEB define-se como um sistema de monitoramento frequente, capaz de subsidiar as políticas educacionais, tendo como finalidade reverter o quadro de baixa qualidade e produtividade do ensino, essencialmente caracterizado pelos índices de repetências e evasão escolar. Além de medir o desempenho escolar, o SAEB coleta informações sobre características dos alunos, professores e diretores, e das condições físicas e equipamentos das escolas.

O delineamento assumido pelo SAEB encontra respaldo em argumentos que se alinham na direção de justificar a avaliação como instrumento de gestão educacional; são eles: possibilidade de compreender e intervir na realidade educacional, necessidade de controle de resultados pelo Estado, definição de parâmetros para comparação e classificação de desempenhos, estímulo por meio da premiação, possibilidade de controle público do desempenho do sistema escolar.

Esses argumentos expressam, no limite, uma concepção acerca do papel do Estado na condução das políticas educacionais. A questão central da proposta não é a de buscar subsídios para intervenções mais precisas e consistentes do poder público, fazendo uma análise das informações coletadas para definição e implantação de políticas para a educação básica, “mas sim difundir, nos sistemas escolares, uma dada concepção de avaliação, que tem como finalidade a instalação de mecanismos que estimulem a competição entre as escolas, responsabilizando-as, em última instância, pelo sucesso ou fracasso escolar”. (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p.881).

Souza e Oliveira (2003) apontam que, mesmo considerando que o SAEB, por seu desenho amostral, não permite comparação entre a totalidade de escolas de cada unidade federada, tem permitido, entretanto, a comparação e classificação das escolas, estimulando a competição entre elas no sentido de galgarem melhores postos no *ranking*.

Diante do exposto, pelo delineamento do SAEB, se aceita a suposição de que este não tem potencial para produzir alterações nas práticas escolares, de ensino e de aprendizagem visando ao seu aprimoramento, sua finalidade parece ser o fortalecimento do papel regulador do Estado, por meio da responsabilização das unidades federadas pelos resultados escolares.

Há a crença de que as pressões geradas pela competição, provocadas pelos procedimentos avaliativos, façam com que sejam mobilizados processos e recursos que resultarão em melhoria da qualidade de ensino. Dessa forma, pressupõe-se a aceitação da desigualdade como condição de produção de qualidade, “pois sendo diferentes e diversificadas as condições dos sistemas e unidades escolares estaríamos caminhando na direção de intensificar os processos de segregação e seleção educacional e social”. (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p.890).

A aplicação dos princípios e valores da iniciativa privada na gestão dos sistemas educacionais públicos traz consigo um projeto de sociedade que não contém a utopia da transformação; as práticas avaliativas em curso caminham em direção oposta, na perspectiva da reprodução e intensificação das desigualdades educacionais e sociais.

Mas não se pode desprezar o valor da avaliação externa, em que se situa a apreciação do trabalho escolar pelas instâncias administrativas do sistema, entretanto, esta não se deve traduzir apenas na aplicação de testes de rendimento escolar.

Entendemos que potencializar a dimensão educativa e formativa da avaliação certamente supõe “a promoção da autonomia pedagógica e didática da escola e não a sua conformação, que se realiza quando se delimita que conhecimento deverá ser legitimado pela escola, cujo cumprimento é condição para sua premiação”. (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p.883).

Em contrapartida, as políticas de avaliação e a utilização de testes padronizados não possuem efetividade, pois a partir de seus resultados, pouca ou nenhuma medida política ou administrativa é tomada.

Enfim, as políticas de avaliação mediante testes padronizados como o SAEB, constituindo indicadores de sucesso/fracasso escolar, se, por um lado, aferem competências e habilidades requeridas para um ensino de qualidade, por outro não possuem efetividade, visto que pouca ou nenhuma medida política ou administrativa é tomada a partir dos seus resultados, ou seja, não possuem validade consequencial. Dessa forma, os testes padronizados são instrumentos necessários, mas insuficientes para a melhoria da qualidade de ensino. Ademais, há questões de ordem metodológica que dificultam a análise dos impactos que os insumos educacionais, o contexto

socioeconômico e cultural e as práticas escolares têm sobre a aprendizagem dos alunos. (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p.18).

Reportamo-nos à ideia de Silva (2008, p. 29), quando ressalta que um ponto crucial na questão avaliativa é a definição quanto à sua natureza, sendo fundamental que “o avaliador tenha clareza conceitual e metodológica quanto a diferentes tipos de avaliações, de suas funções e critérios, para que se possa optar por aquela que contempla a especificidade da demanda do que se quer efetivamente avaliar”.

Assim, as avaliações podem ser classificadas quanto à sua natureza, em avaliações de resultados - referem-se à própria mensuração dos resultados, se os objetivos foram alcançados, quantitativamente e qualitativamente; e avaliações de processos -referem-se à estrutura organizacional, à forma processual de desenvolver as ações definidas. O senso comum, não raramente, desconsidera as especificidades de ambas, explorando-as sem rigor conceitual e metodológico. É visto, com frequência, o uso da avaliação de resultados, prioritariamente nos campos socioeconômico e educacional intencionando aferir e mensurar somente os resultados de programas e projetos com prejuízos da análise avaliatória do processo (SILVA, 2008).

Na LDB/1996, em seu artigo 9.º, fica determinada a incumbência da União; especificamente, o inciso VI trata do processo nacional de avaliação do rendimento escolar e o também inédito na Lei preceito legal da avaliação institucional:

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino. (BRASIL, 1996a).

A centralidade da avaliação pós Lei n.º 9.394/1996 (LDB) a coloca como instrumento imprescindível de gestão vinculada à melhoria da qualidade de ensino. Silva (2008) faz uma consideração a essa forma de avaliação:

[...] Mas isso demanda estudos, reflexões, diretrizes operacionais, desenvolvimento de projetos, programas e políticas de avaliação institucional. Prioritariamente, requer a definição conceitual do que seja ou do que quer conceber por Avaliação Institucional e também da análise e definição de seus critérios e indicadores. (SILVA, 2008, p.54).

Retomando a ideia de Souza e Oliveira (2003), a noção de “quase mercado” foi implantada na esfera pública sob a suposição de induzir melhorias. Dentro dessa lógica as medidas cabíveis podem ser diversas, no caso da educação; os mecanismos que têm evidenciado maior potencial de se adequarem a essa noção são as políticas de avaliação, associadas ou não a estímulos financeiros.

Ainda julgamos oportuno destacar que, no Brasil, a partir dos anos 1990, as iniciativas de avaliação desencadeadas pelo Poder Executivo Federal foram reproduzidas com adaptações por diversos sistemas estaduais e municipais de educação, o que tem servido para viabilizar a lógica de gerenciamento da educação, “reconfigurando, por um lado, o papel do Estado e, por outro, a própria noção de educação pública, ao difundir uma ideia de qualidade que supõe diferenciações no interior dos sistemas públicos de ensino, como condição mesma de produção de qualidade”. (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p.879).

As iniciativas em curso têm-se pautado na perspectiva da privatização do ensino, via mecanismos de gestão da educação pública. Ou seja, admitem a lógica do mercado com a importação para a esfera pública de modelos de gestão privada, nos quais a ênfase é posta nos resultados ou produtos dos sistemas educativos.

Reforçamos que há uma centralidade de sistemas de avaliação nas políticas educacionais atuais e, portanto, há um movimento das escolas e redes de ensino por bons resultados nessas avaliações.

Depreendemos que a ênfase nos resultados escolares tem instituído a performatividade para as instituições escolares, performatividade entendida como a melhoria no desempenho, alcançada mediante a construção de indicadores que servem como mecanismos para comparar profissionais e escolas em termos de resultados.

Concomitante a isso, surge a responsabilização de escolas e docentes, responsabilização entendida como a melhoria de resultados nas avaliações externas.

Ao nosso ver, a performatividade e a responsabilização têm impactado, cada vez mais, a educação, ao desencadear nas escolas e nos profissionais da educação a busca constante por bons resultados nas avaliações, os quais se referem ao aumento numérico em índices ou em médias dos sistemas de avaliação vigentes, o que nem sempre corresponde à efetiva melhoria da aprendizagem escolar pelos alunos.

Os sistemas de avaliação externa instituídos no país têm incidido fortemente para a regulação da educação, impregnando uma determinada concepção de educação e sociedade.

Com isso, constatamos que as avaliações acabam se constituindo nos fins da escola, visto que, a escola se organiza e trabalha em função dos resultados das avaliações externas; os conteúdos curriculares têm sido organizados de forma a garantir êxito dos alunos nessas avaliações, não se atendo à preocupação com o desenvolvimento dos alunos em suas

múltiplas dimensões; não há, ainda, a construção de um projeto de educação de interesse dos próprios sujeitos que se deveriam beneficiar com seu uso.

Evidenciamos que as escolas criam estratégias com a finalidade de alcançar bons resultados nas avaliações externas e se (re)organizam para atingi-los. Dessa forma, a avaliação é tomada como um fim em si mesma e passa a ter implicações para a organização do trabalho pedagógico, conseqüentemente, revelando e velando os objetivos pleiteados para a escola (BERTAGNA; BORGHI, 2011).

Convém ressaltar que não somos contrários aos sistemas de avaliação, desde que se constituam em avaliações de processos e avaliações de resultados, tendo em vista que seu foco seja o acompanhamento do processo educacional e o redimensionamento de ações pedagógicas que viabilizem a melhoria do processo educacional e da qualidade do ensino.

Para Paro (2007), a avaliação, como elemento imprescindível no processo de realização de objetivos em que se constitui a administração escolar, não pode consistir apenas na aferição do desempenho discente feita pelos professores, nem nas famigeradas avaliações externas atualmente em voga e que consistem na aplicação de testes e provas, mas sim, estar comprometida com a apropriação do saber pelo aluno, considerando todo o processo escolar.

Constatamos, portanto, que tem ocorrido grande ênfase nos sistemas de avaliação com o intuito de controle dos resultados. Dessa forma, a avaliação externa propendeu a ser um instrumento de controle do Estado sobre a educação; a publicização dos resultados tem provocado competitividade por melhores resultados entre as redes de ensino e entre as escolas de uma mesma rede.

Isso posto, é possível afirmar que, nas políticas educacionais, a atual centralidade dos sistemas de avaliação externa tem como consequência a busca dos municípios pela melhoria de resultados nas avaliações, aspecto esse que contribui na ampliação da aquisição de sistemas apostilados pelos municípios para o conjunto de escolas de suas respectivas redes de ensino (BERTAGNA; BORGHI, 2011).

A Reforma do Estado Brasileiro trouxe medidas de desresponsabilização do Estado, no campo educacional; uma das medidas foi a centralidade nas avaliações externas e nos resultados, com foco no Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB). Nesse sentido, faz-se importante para nosso trabalho discorrermos sobre o assunto.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica foi instituído em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e pelo Ministério da Educação (MEC).

O IDEB é um indicador de qualidade educacional que monitora o sistema de ensino do país, resulta da combinação de dois aspectos: indicadores de fluxo¹³ (aprovação e evasão), medidos pelo Censo Escolar¹⁴, e indicadores de desempenho obtidos por meio de avaliações padronizadas (Prova Brasil – destinada aos estudantes dos anos finais das etapas de ensino: ensino fundamental I - 5.º ano, e ensino fundamental II - 9.º ano, e Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB - destinada aos estudantes concluintes do ensino médio¹⁵). O cálculo do IDEB é realizado para escolas, municípios, estados e para nosso país. O IDEB é estabelecido numa escala que vai de zero a dez; o índice é medido a cada dois anos.

No caso do ensino fundamental I, objeto de nosso estudo, o desempenho é medido por meio da Prova Brasil (5.º ano), avaliação que é aplicada em âmbito nacional, com adesão espontânea por parte dos municípios brasileiros, avaliando somente os componentes curriculares de linguagem e matemática.

Convém ressaltar que o IDEB afere somente a proficiência em linguagem e matemática ponderamos ser igualmente importante considerar os outros componentes curriculares. Para Oliveira (2010) um indicador de qualidade deve, além dos resultados, considerar a definição de insumos mínimos e os processos educativos desenvolvidos no interior das escolas.

¹³Fluxo – denominado na documentação técnica como taxa de rendimento, é calculado a partir das médias das taxas de aprovação nos anos de cada um dos níveis do ensino fundamental. Para o nível ensino fundamental – anos iniciais – utilizam-se as taxas de aprovação do 1.º ao 5.º anos; e para o nível ensino fundamental – anos finais – utilizam-se as taxas de aprovação do 6.º ao 9.º anos. Disponível em: <<http://www.portalideb.com.br>>. Acesso em 27 de abril de 2013.

¹⁴Censo Escolar é o levantamento de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional realizado todos os anos e coordenado pelo INEP. É realizado com a colaboração das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. É o principal instrumento de coleta de informações da educação básica, que abrange as suas diferentes etapas e modalidades: ensino regular (educação infantil, ensino fundamental e médio), educação especial e educação de jovens e adultos. O Censo Escolar coleta dados e informações sobre instituições de ensino, matrículas, funções docentes e rendimento escolar. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em 29 de abril de 2013.

¹⁵A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) são avaliações para diagnósticos, em larga escala, desenvolvidas pelo INEP/MEC; têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Nos testes aplicados, os estudantes respondem a questões de língua portuguesa, com foco na leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas. No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho; também os professores e diretores de escolas das turmas avaliadas respondem a questionários que coletam dados demográficos, perfil profissional e de condições de trabalho. Disponíveis em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 26 de abril de 2013.

Salientamos que considerar o IDEB como única medida da qualidade da educação no Brasil, no estado e no município, por si só não basta; o IDEB sozinho não traduz melhoria da qualidade da educação, muito mais do que um resultado quantitativo expresso num valor numérico. Mensurar a qualidade da educação é também levar em conta outros aspectos, como recursos físicos, humanos e financeiros, processos educativos, formação e valorização docente, entre outros.

O IDEB foi desenvolvido para ser um indicador que sintetiza informações de desempenho em avaliações padronizadas com informações sobre rendimento escolar (taxa média de aprovação dos estudantes na etapa de ensino) (INEP, 2012).

O valor do IDEB é o resultado da multiplicação entre o indicador de fluxo e o indicador de desempenho, o que, matematicamente, pode ser assim representado: $\text{IDEB} = \text{fluxo} \times \text{desempenho}$.

Veicula-se na página do MEC/INEP que o IDEB agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do INEP a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas, redes de ensino e escolas (www.inep.gov.br - Acesso em abril de 2013).

O IDEB estabeleceu metas de progressão bianuais a serem cumpridas pelas escolas e redes de ensino, para municípios, estados e país, com o intuito de que cada instância evolua, gradativamente, conjuntamente e que o Brasil alcance a média educacional seis- que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável aos países desenvolvidos da OCDE, até o ano de 2022, bicentenário da independência do Brasil.

Sintetizando, o IDEB é a ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade do Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE) para a educação básica. A partir da análise dos indicadores do IDEB, o MEC oferece apoio técnico ou financeiro aos municípios com índices insuficientes de qualidade de ensino. O aporte de recursos é realizado pela adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e da elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR)¹⁶, os quais compõem o programa estratégico do PDE¹⁷.

¹⁶O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é um programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituído pelo Decreto n.º 6.094 de abril de 2007. Instaura um novo regime de colaboração, conciliando a atuação dos entes federados sem lhes ferir a autonomia, envolvendo fundamentalmente a decisão política, a ação técnica e o atendimento da demanda educacional, com vistas à melhoria dos indicadores educacionais. O compromisso é fundado em vinte e oito diretrizes e consubstanciado em um plano de metas, compartilhando competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica. Feita a adesão ao Plano de Metas, os estados e

Nas tabelas 1, 2 e 3 são apresentados o IDEB observado e as metas projetadas para o Brasil.

Tabela 1: IDEB observado e metas projetadas - anos iniciais do ensino fundamental - Brasil - 2005-2021

	IDEB Observado				Metas Projetadas				
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2021
Total	3,8	4,2	4,6	5,0	3,9	4,2	4,6	4,9	6,0
	Dependência Administrativa								
Pública	3,6	4,0	4,4	4,7	3,6	4,0	4,4	4,7	5,8
Estadual	3,9	4,3	4,9	5,1	4,0	4,3	4,7	5,0	6,1
Municipal	3,4	4,0	4,4	4,7	3,5	3,8	4,2	4,5	5,7
Privada	5,9	6,0	6,4	6,5	6,0	6,3	6,6	6,8	7,5

Fonte: Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC). Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em agosto de 2012.

No Brasil, para os anos iniciais do ensino fundamental, a média do IDEB observado para os anos de 2007, 2009 e 2011 estiveram acima das metas projetadas. O IDEB observado de 2007 atingiu a meta prevista para o ano de 2009; o IDEB observado de 2009 alcançou a meta tida para o ano de 2011; e o IDEB observado de 2011 superou a meta projetada para o ano de 2013.

O IDEB observado para os anos iniciais do ensino fundamental nas dependências administrativas rede municipal e rede estadual - para os anos de 2007, 2009 e 2011, apresentaram-se superiores ao esperado nas metas projetadas. Para o ano de 2007, o IDEB observado na rede municipal esteve acima da meta projetada para o ano de 2009; na rede estadual atingiu exatamente a meta projetada para o ano de 2009; para o ano de 2009, o IDEB observado na rede municipal e na rede estadual superaram as metas projetadas para o ano de 2011; para o ano de 2011, o IDEB observado nas redes municipal e estadual ultrapassou as metas projetadas para o ano de 2013. A rede privada apresentou o IDEB observado para os

municípios devem elaborar seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 26 de abril de 2013.

¹⁷O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), criado em 2007, pelo Ministério da Educação, colocou à disposição dos estados, municípios e Distrito Federal instrumentos de avaliação e de implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação básica pública. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 26 de abril de 2013.

anos de 2007 e 2009 de acordo com as metas projetadas para os respectivos anos; para o ano de 2011, o IDEB observado esteve abaixo do estimado para o mesmo ano.

Tabela 2: IDEB observado e metas projetadas - anos finais do ensino fundamental - Brasil - 2005-2021

	IDEB Observado				Metas Projetadas				
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2021
Total	3,5	3,8	4,0	4,1	3,5	3,7	3,9	4,4	5,5
	Dependência Administrativa								
Pública	3,2	3,5	3,7	3,9	3,3	3,4	3,7	4,1	5,2
Municipal	3,3	3,6	3,8	3,9	3,3	3,5	3,8	4,2	5,3
Estadual	3,1	3,4	3,6	3,8	3,1	3,3	3,5	3,9	5,1
Privada	5,8	5,8	5,9	6,0	5,8	6,0	6,2	6,5	7,3

Fonte: Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC). Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em agosto de 2012.

Para os anos finais do ensino fundamental, a média do IDEB observado de 2007 superou a meta projetada para o ano de 2009; o IDEB observado de 2009 superou o proposto para o ano de 2011; e o IDEB observado de 2011 esteve acima do estipulado para o mesmo ano. No ensino público-rede municipal e rede estadual- o IDEB observado de 2007 superou a meta projetada para o ano de 2009; o IDEB observado de 2009 chegou à meta projetada para o ano de 2011; e o IDEB observado de 2011 superou o proposto para o referido ano. A rede privada de ensino apresentou o IDEB observado de 2007 igualmente ao esperado na meta projetada para o ano; o IDEB observado de 2009 e de 2011 estiveram abaixo das metas projetadas para os respectivos anos.

Tabela 3: IDEB observado e metas projetadas - ensino médio - Brasil - 2005-2021

	IDEB Observado				Metas Projetadas				
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2021
Total	3,4	3,5	3,6	3,7	3,4	3,5	3,7	3,9	5,2
	Dependência Administrativa								
Pública	3,1	3,2	3,4	3,4	3,1	3,2	3,4	3,6	4,9
Estadual	3,0	3,2	3,4	3,4	3,1	3,2	3,3	3,6	4,9
Privada	5,6	5,6	5,6	5,7	5,6	5,7	5,8	6,0	7,0

Fonte: Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC). Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em agosto de 2012.

Para o ensino médio, no Brasil, a média do IDEB observado de 2007 alcançou a meta projetada para o ano de 2009; o IDEB observado de 2009 esteve acima da meta projetada para o respectivo ano; e o IDEB observado de 2011 foi igual à meta projetada para o ano. Na rede pública de ensino estadual, o IDEB observado de 2007 obteve a meta projetada para o ano de 2009; o IDEB observado de 2009 superou a meta projetada para o ano de 2011; e o IDEB observado de 2011 esteve acima do estimado para o referido ano. A rede privada apresentou IDEB observado de 2007, compatível à meta projetada para o ano; o IDEB observado de 2009 e de 2011 esteve abaixo do estimado para os anos a que se referiram.

Os dados do IDEB apontam que o Brasil, para os anos iniciais e anos finais do ensino fundamental e ensino médio, vem alcançando a média educacional dos países da OCDE dentro do período estimado, cumprindo o proposto.

Na sequência discorreremos sobre a organização do trabalho pedagógico frente à adoção do sistema apostilado de ensino na educação pública.

3 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA ESCOLA FRENTE À ADOÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO APOSTILADO

Pretendemos compreender como as políticas educacionais atuais e o movimento de inserção da iniciativa privada na educação pública interferem e impactam na organização dos ambientes educativos, tendo em vista a introdução de elementos próprios da lógica empresarial e a proliferação de parcerias público-privadas no campo educacional por meio de contratos firmados entre as administrações municipais e as empresas privadas na adoção de sistemas apostilados de ensino. Discutiremos a organização do trabalho na escola e como o exercício da autonomia escolar, a participação da comunidade escolar e externa, via democratização da gestão na escola, contribuem para a construção e implantação do Projeto Político Pedagógico.

Para o estudo, trazemos contribuições e produções dos pesquisadores que integram o Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (GREPPE) que, ao longo dos últimos anos, vêm pesquisando a temática das parcerias público-privadas na área educacional, e de outros pesquisadores que corroboram com o assunto em discussão.

3.1 Educação pública na (re)configuração do Estado Brasileiro

Lima (2011) afirma que a educação pública foi sempre objeto de influências políticas, ideológicas e culturais, dentre outras, e também de relações de poder entre diferentes Estados e nações. Atualmente, o que vem ocorrendo de maneira distinta é, sobretudo, a intensidade revelada pelas novas agendas e o predomínio de certos tipos de mandatos para a educação pública, a aparente aceleração e a velocidade com que são propagados os grandes consensos internacionais, o papel de produção de ideologias educativas em escala superior à do Estado-nação, assentando-se em organizações transnacionais e supranacionais. A centralidade de organizações como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação (ONU), a Ciência e a Cultura (UNESCO), a União Européia e o Banco Mundial (BM) remeteu o Estado-nação e os respectivos governos para uma posição nova e mais complexa, buscando ativamente essas influências, quer por razões de adesão política, de subordinação econômica ou de legitimação institucional, entre outras. Estados e governos democráticos integram-se em dinâmicas

transnacionais e supranacionais que os obrigam, por vezes, até por meio de tratados e convênios, à adoção de medidas de política educacional, ou então, por meio de processos de integração menos formalizados do ponto de vista político.

[...] Esta aparente forma de adaptação ao ambiente político-educacional, visto como externo e aceite como contingente, não pode, porém, ser naturalizada, como se tratasse do resultado de uma epidemia, ou pandemia, ou mesmo da simples generalização da “melhor solução” técnico-racional para os problemas da educação pública, segundo a lei das evidências empíricas ou a crença racionalista no “menor meio”, dessa forma diluindo a ação e a responsabilidade política dos decisores, unificando interesses divergentes, evacuando as lutas pelo poder, ou seja, despolitizando a decisão política. (LIMA, 2011, p.3).

À guisa dessa constatação, Adrião (2011, p.1-2) salienta que, salvaguardando especificidades históricas e regionais, inúmeras pesquisas e reflexões indicam a existência de padrões recorrentes em políticas educacionais e programas sugeridos para a Europa e a América. E também, que aspectos comprobatórios dessa direção podem ser percebidos na generalização do uso de testes padronizados, na presença de setor privado com ou sem fim lucrativo, como gestores das políticas educacionais, na adoção de mecanismos da administração empresarial como supostos mecanismos para a melhoria da gestão e da educação pública e, principalmente, na reconfiguração do papel do Estado.

Vimos que as mudanças ocorridas na educação brasileira decorreram da Reforma Administrativa do Aparelho do Estado. As mudanças introduzidas na organização e gestão das instituições públicas, entre elas a escola, privilegiaram, entre outras medidas, o estabelecimento de relações entre a esfera pública e privada que tendeu a desresponsabilizar o Estado no que diz respeito ao atendimento dos direitos dos cidadãos, sob o duplo argumento: primeiro, que a educação, sendo de interesse social, necessitaria contar com a colaboração do setor privado por conta das limitações do Estado em provê-la, sozinho, na extensão e qualidade desejáveis; segundo, que os insucessos educacionais vistos em décadas anteriores não se deviam à ausência de recursos financeiros para prover boa educação, mas à ineficiência da administração pública para fazê-lo (FERRETTI, 2011).

Dessa forma, consideramos que as mudanças na organização do trabalho na escola pública, inicialmente, não se originaram nela própria.

Lembremos que a tradição da estruturação burocratizada e o pertencimento das escolas públicas a redes de ensino fez com que a definição da estrutura física, organizacional e pedagógica das unidades escolares dependesse das decisões tomadas em nível central, com o intuito de, teoricamente, garantir as determinações para toda a rede.

Por muito tempo, na educação brasileira, a centralização foi a forma encontrada para tentar controlar as unidades escolares e, mesmo com a municipalização do ensino, o que aconteceu foi o deslocamento do âmbito estadual para o municipal e, em alguns casos, nem isso ocorreu, dado que a municipalização não implicou, necessariamente, em cessão de poder e controle de uma instância à outra. Para Ferretti (2011), é sabido que a tentativa de controle poucas vezes funcionou a contento, devido às peculiaridades geográficas, econômicas, sociais e culturais das regiões onde as escolas estavam inseridas, como também ao grau de adesão ou distanciamento de diretores e professores às determinações provenientes das Secretarias de Educação Estaduais ou Municipais.

Corroboramos com Lima (2011) quando argumenta que a centralidade do Estado-nação e dos governos nacionais não foi, contudo, afastada, mas reconvertida, permanecendo eles como “relevantes atores na produção e reprodução de políticas educacionais e das condições para sua execução, mesmo quando sob novas influências políticas e formas de organização, em contextos de reforma do Estado”. O autor chama a esses de erosão das responsabilidades de prover uma rede pública de escolas, vista por meio do estabelecimento de parcerias com organizações da sociedade civil às quais se delegam as responsabilidades, ou, pelo estabelecimento de contratos com o mercado (LIMA, 2011, p.3).

Acenamos para a permanência da centralidade do Estado, mesmo que reconfigurado, revelando-se por meio de estratégias e políticas educacionais e reconhecendo como interlocutores legítimos novos setores da sociedade civil e novos parceiros oriundos da iniciativa privada. Dessa forma, o Estado passa a instituir novos processos de governação e provisão da educação, de organização curricular, de avaliação, de organização e gestão das escolas.

Atestamos que os setores produtivos tentam interferir na educação escolar, tendo em vista seus interesses econômicos e político-ideológicos, não somente do ponto de vista da organização do trabalho, mas principalmente, do ponto de vista da estrutura curricular e do controle dos resultados, e a escola não está imune a essa interferência. De acordo com Hypolito (2011), os interesses dos setores produtivos se manifestam mediados pelas reforma se pelas legislações; entretanto, essas medidas não implicam, necessariamente, a adesão dos que atuam na escola, apesar das pressões legais, institucionais e/ou sociais e psicológicas de toda ordem.

[...] Apesar de as escolas públicas pertencerem a sistemas e redes que se organizam de acordo com os parâmetros reformistas, detectam-se nelas

resistências manifestas ou não, dissimulações, além, evidentemente, das adesões deliberadas e convictas ou simplesmente conformistas em relação a tais parâmetros. (FERRETTI, 2011, p.8).

Desde o início da década de 1990, as reformas na educação vinham implementando mudanças na organização e gestão da escola. Com a LDB/1996 isso passou a ser um imperativo na medida em que introduziu importantes mudanças na escola, tendo em vista que a referida legislação nacional tornou obrigatório para todo o sistema o que já ocorria de maneira esparsa em todo país.

A descentralização da educação acarretou não só a transferência de responsabilidades dos órgãos centrais para os locais, da União para os estados e destes para os municípios, como implicou no repasse direto de determinadas obrigações de órgãos do sistema para a escola. Sob a alegação de conferir maior autonomia à unidade escolar, os órgãos centrais delegaram-lhe muitas das suas rotinas administrativas.

Quanto à organização do trabalho na escola, ocorreram mudanças que se vêm aprofundando nos últimos anos, menores na aparência física (equipamentos, informatização) das instituições escolares, mas efetivas na organização do trabalho (eficiência, lógica gerencial, avaliação de resultados, produtividade).

Diante do exposto, é importante que façamos a distinção entre o conceito de organização do trabalho na escola e o de organização escolar. Para tanto, nos reportamos a Oliveira (2010, p.133) que afirma ser a organização do trabalho escolar um conceito econômico, referente à divisão do trabalho na escola e considerada “a forma como o trabalho do professor e dos demais trabalhadores é organizada na instituição escolar, visando a atingir os objetivos da escola ou do sistema”; refere-se, portanto, à forma como as atividades estão discriminadas, como os tempos estão divididos, à distribuição de tarefas e competências, as relações de hierarquia que refletem as relações de poder, e outras características inerentes como o trabalho é organizado.

Para a autora, o conceito de organização do trabalho deve ser entendido à luz das teorias econômicas e compreende uma forma específica sob o capitalismo. No processo de trabalho capitalista, os insumos, objetos e meios de trabalho não se configuram de forma aleatória, juntamente com a força do trabalho; estão submetidos a uma orientação específica que é a finalidade da produção sob o signo do capital.

Com relação aos termos organização escolar, entendemos as condições objetivas sob as quais o ensino está estruturado, das competências administrativas de cada órgão do poder

público ao currículo que se pratica em sala de aula, perpassando pelas metodologias de ensino e processos de avaliação adotados; então, tudo seria matéria da organização escolar.

Para Oliveira (2010), esses dois conceitos são distintos, porém interdependentes, fundamentais para a compreensão das relações de trabalho na escola.

Comungamos, neste trabalho, do mesmo pressuposto da Pesquisa Interinstitucional¹⁸ (GARCIA, 2012) à qual se vinculou, de que a organização do trabalho na escola pode ser compreendida como “o conjunto de elementos que possibilitam, de uma determinada perspectiva, o emprego racional dos recursos disponíveis para o alcance dos objetivos educativos”. (GARCIA; CORREA, 2011, p.10). Destacando como componentes da organização do trabalho na escola, orientações e práticas referentes às rotinas, tempos, elaboração do Projeto Político Pedagógico, organização de trabalho docente, direção escolar, coordenação pedagógica, enfim, todas as atividades desenvolvidas no local de trabalho.

Assim, a organização do trabalho na escola é a forma como o trabalho da equipe escolar (professores, diretor, coordenador e funcionários) está organizado e é realizado no âmbito escolar, almejando alcançar os fins educacionais; ou seja, é a forma como todas as atividades de trabalho no interior do espaço escolar são organizadas e desenvolvidas, tendo em vista sua intencionalidade educativa. Para tanto, considera-se, na organização do trabalho na escola, a divisão de papéis, a distribuição de atribuições referentes a cada cargo ou função, as rotinas escolares, a utilização dos tempos na execução das atividades, a disposição do trabalho docente, do diretor e do coordenador pedagógico, a realização do planejamento escolar, o cumprimento do currículo escolar, a elaboração do Projeto Político Pedagógico, do Regimento Escolar e outros documentos afins, entre outras atividades que estejam atreladas a essa organização.

Posteriormente, no estudo de caso do município paulista selecionado para este trabalho, nas duas unidades escolares de ensino fundamental pesquisadas, trataremos especificamente das consequências da adoção do sistema apostilado de ensino para a organização do trabalho nas escolas, analisando os componentes mencionados na organização do trabalho na escola à luz de sua consecução, considerando as orientações produzidas

¹⁸Pesquisa Interinstitucional: “As parcerias público-privadas para a compra de sistema de ensino: análise das consequências para a organização do trabalho na escola (2009-2012)”. Foi financiada pelo CNPq, elaborada pelo GREPPE, e com atuação de pesquisadores da USP, UNESP e UNICAMP.

externamente e/ou no interior da escola ea forma por meio da qual as práticas educativas são implementadas e como os sujeitos as interpretam.

No que tange às políticas em educação, na perspectiva de Hypolito (2011) podem-se identificar dois momentos distintos, mas inseparáveis. O primeiro, definido pela criação e implementação dos exames, testes, classificações (*rankings*), políticas de avaliação em larga escala, definições de padrões curriculares nacionais e regionais, e formas de certificação. O segundo, identificado recentemente, é caracterizado por introduzir, de forma mais agressiva, as parcerias público-privadas e as relações de quase-mercado, com significativas mudanças na gestão e na organização escolar, a partir de modelos tipicamente gerencialistas. Para o autor, é um processo com momentos distintos, porém constitutivos das mesmas políticas educativas.

Concordamos que, no processo de expansão da mercadorização, a educação é um dos alvos privilegiados para o mercado. A expansão não se refere somente à transformação de serviços em mercadorias, mas também, às formas de administração e de mercantilização dos serviços, significando a transferência de serviços para o setor privado, indiretamente, vista pelo aumento da oferta de matrículas escolares por instituições privadas e, diretamente, vista pela terceirização de serviços complementares (setores administrativos, limpeza) e de serviços cruciais (aquisição de materiais e métodos de ensino) (HYPOLITO, 2011).

Segundo Ball (2004), as instituições do setor público estão sendo “repensadas” como oportunidade de lucros. Para as empresas privadas, os serviços de educação não passam de mais uma oportunidade de negócios, sem especificidade particular.

Com isso, as especificidades das interações humanas contidas no ensino e na aprendizagem são apagadas; a prática do ensino é reelaborada e reduzida a seguir regras criadas de modo exógeno e a atingir metas, gerando “a lógica que permite substituir a mão-de-obra e culturas institucionais especializadas por culturas e sistemas de gestão genéricos que visam a “obter” desempenho, melhoria da qualidade e eficácia”. (BALL, 2004, p.1117).

Ressaltamos que as parcerias público-privadas na área educacional indicam uma forma de reprodução do capital e a busca de expansão em outro nicho de mercado: os municípios.

Estes, por sua vez, agregam condições para que o “privado se expanda para dentro do público”, quer seja pela dificuldade ou impossibilidade deste último em constituir quadros e serviços que atendam às necessidade de suporte à oferta educacional, quer pelas frágeis iniciativas de colaboração entre os entes federados, quer seja, ainda, pela capacidade do setor privado em se apresentar como alternativa tentadora aos interesses das políticas locais. A ênfase em um ou outro fator não minimiza o indesejável resultado da equação. (ADRIÃO et al, 2009b, p.813).

Faz-se importante mencionar neste trabalho, tendo em vista as parcerias público-privadas estabelecidas pelas empresas privadas e os municípios paulistas na compra de materiais didáticos apostilados, que utilizamos o termo parceria, na ideia de Bezerra (2008), para a qual, parceria representa a relação entre administração pública e setor privado, mas este último assume parcialmente ou totalmente as responsabilidades, até então, tradicionalmente, atribuídas em sua totalidade ao poder público. Essa relação vai além de um simples “contrato” de compra e venda, visto que se trata da intervenção que o setor privado realiza junto à administração pública, com vistas à concretização de objetivos de interesse público e pelo conjunto de ações oferecidas pela iniciativa privada, a qual passa a manter uma relação constante com a administração pública parceira (BEZERRA, 2008).

[...] a relação estabelecida entre o poder público e a iniciativa privada, tal como designada por Regules (2006) em que o termo parceria passou a designar a reunião de esforços entre o Poder Público e o setor privado para a concretização de objetivos de interesse público, a partir de iniciativas legislativas (termo de parceria), bem como da sua aceitação pela doutrina no âmbito do Direito Público. Cabe ainda, nesta perspectiva, a designação de todas as formas de sociedade que, apesar de não formarem uma nova pessoa jurídica, se organizam entre os setores público e privado, para a consecução dos interesses públicos (DI PIETRO, 2006). [...] implica também na capacidade de intervenção que o setor privado passa a dispor junto à administração pública, por meio da assunção total ou parcial de responsabilidades até então atribuídas ao poder público em sua totalidade. (BEZERRA, 2008, p.62-63).

Uma política educacional não se encerra na sua formulação e nem na legislação que, de certa forma, lhe permite conferir legitimidade; sua efetivação depende de um conjunto de ações, no qual se incluem o suporte governamental e os interesses diversos de diferentes setores que são socialmente responsáveis por realizar essa política, ainda que ela passe por ordens de natureza política e social, econômica ou cultural.

Dessa forma, exaltamos que a política educacional interfere na cultura institucional das escolas. As escolas serão mais ou menos afetadas de acordo com a amplitude e profundidade das mudanças e da aceitação dos atores envolvidos com a cultura institucional.

A implementação de uma política representa interferência de maior ou menor monta na cultura institucional existente na medida em que, no caso

das escolas em particular, ela solicita ou impõe a estas mudanças que podem atingir alguns aspectos específicos de sua cultura ou mesmo aspectos centrais dela. A instituição será, portanto, menos ou mais afetada conforme a amplitude e profundidade das mudanças, a aceitação do que lhe é solicitado, a predisposição para fazê-lo, o envolvimento dos professores e funcionários com a cultura institucional. (FERRETTI, 2011, p.14).

Lima (2011) aponta como aspectos emblemáticos das políticas educacionais contemporâneas em curso: a transformação da governabilidade das escolas públicas, o desmantelamento da gestão democrática e a imposição de lideranças unipessoais, a avaliação como instrumento de controle, a recentralização de poderes sobre as escolas e a fiscalização sistemática e detalhada do trabalho dos professores.

Ressaltamos que, na educação, sob influência da “nova gestão pública” e das respectivas lógicas de ação de tipo empresarial, o privado é promovido como política pública, e a educação é subordinada a objetivos econômicos, de empregabilidade, produtividade e competitividade, designados por meio dos discursos da qualidade e da excelência (LIMA, 2011).

Logo, se na nova gestão pública, tendo em vista a articulação da administração pública com o setor privado na provisão da educação pública, o **“privado” é considerado política pública**, podemos depreender que a adoção de sistema apostilado de ensino pelo município para a organização do trabalho pedagógico no conjunto de escolas que compõem sua rede de ensino - nosso objeto de estudo é uma política educacional municipal (grifos nossos).

Nesse caso, a administração municipal elege e implanta como política educacional a utilização de sistema apostilado enquanto material didático estruturado para a organização do trabalho nas escolas de sua respectiva rede de ensino.

A rede pública estadual de ensino, no estado de São Paulo, não adotou sistema apostilado de ensino para o conjunto de suas respectivas escolas, mas elaborou material estruturado próprio, com conteúdos organizados sequencialmente por ano escolar e, distribuídos, gratuitamente, aos alunos do ensino fundamental, na forma de cadernos bimestrais por disciplina. No que segue, trazemos algumas informações sobre a organização curricular na rede estadual de ensino.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE), em 2007, por meio do Programa São Paulo, elaborou a Proposta Curricular, com o qual houve a criação de uma base curricular comum para toda a rede de ensino estadual. O foco desse Programa era a implantação de um currículo pedagógico único para escolas estaduais paulistas.

Com o Programa, todos os alunos e professores da rede estadual receberam o mesmo material didático e seguiram o mesmo plano de aula. A justificativa para essa ação residiu no fato de que todas as unidades escolares ao contarem com o mesmo currículo pedagógico auxiliaria na melhora da qualidade de ensino da rede pública, uma vez que colocaria todos os alunos da rede estadual no mesmo nível de aprendizado (SÃO PAULO, 2007).

O material distribuído constava de: Currículo, Cadernos do Gestor, do Professor e do Aluno; os cadernos eram quatro volumes ao ano, um por bimestre, a fim de consolidar a articulação com o currículo em ação nas salas de aula de todo o estado. O material foi editado pela própria SEE.

Segundo informações de um membro da equipe gestora de uma escola estadual que, à época era coordenadora pedagógica em uma unidade escolar de ensino fundamental II, um dos argumentos colocados em reuniões da Diretoria Regional de Ensino (DRE) quando a Proposta Curricular e os Cadernos foram implantados foi que, a medida, também, serviria para diminuir as diferenças existentes quanto aos conteúdos desenvolvidos nas escolas da rede estadual nos diversos municípios paulistas, facilitando o acompanhamento e a continuidade do conteúdo escolar pelo aluno no caso de transferência dele para outra escola e município dessa rede de ensino e, padronizando a sequência dos conteúdos para cada bimestre e ano escolar.

Em, 2013, a SEE lançou uma atualização do Currículo do estado de São Paulo, com publicação de nova edição (SÃO PAULO, 2014).

Entretanto, a discussão sobre a organização do trabalho pedagógico no ensino público estadual não será aqui aprofundado, pois não é o objetivo deste trabalho; atentaremos para a relação entre a administração pública e o setor privado na educação municipal.

Na sequência, discorreremos sobre a ampliação de parcerias público-privadas nos municípios paulistas, via aquisição de sistemas apostilados para suas respectivas redes públicas de ensino.

3.2 Sistema apostilado de ensino em escolas da rede pública

O processo de delegação de responsabilidades do setor público para o privado, por meio do aumento da atuação deste último na consecução de políticas públicas para a educação pública, foi ampliado com a Reforma Administrativa do Estado Brasileiro.

No estado de São Paulo, proliferaram opções governamentais com vistas à implementação de parcerias público-privadas no campo educacional, sobretudo após os processos de descentralização da educação pública paulista, com a municipalização do ensino fundamental, iniciada no estado em 1996 e, posteriormente, implementada em nível nacional, após a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), por meio da Emenda Constitucional n.º 14/1996 (ARELARO, 1999; ADRIÃO et al 2009a; MARTINS, 2003).

Concordamos com Adrião et al (2009b, p.803) sobre a articulação dessas duas orientações complementares, municipalização do ensino fundamental e alterações no padrão de intervenção estatal, quando afirmam que “resultaram inúmeros arranjos político-institucionais forjados pelas administrações municipais paulistas para, na melhor das hipóteses, responder às demandas educativas assumidas”.

Para Adrião (2007), a ampliação da presença do setor privado no interior das redes públicas de ensino constitui-se atualmente no principal mecanismo de privatização da educação pública no âmbito do estado de São Paulo. A esse respeito, a autora concorda com Cury (2002, p.196-197) ao afirmar que, no âmbito da educação básica, “é bastante delicado falar em política de privatização dados os amortecedores de financiamento vinculado e do princípio da gratuidade associados ao direito do cidadão e dever do Estado”, contudo, o repasse de responsabilidades entre os escalões de poderes públicos sem a devida sustentação financeira acaba por significar a redução na capacidade de atendimento da demanda. Assim, conduz-se a que “os espaços que deveriam ser ocupados, por dever, pelo Poder Público, tornam-se apropriados pelo setor privado, especialmente por meio de parcerias, convênios ou terceirizações”.

Desde a década de 1990 destaca-se que a tendência da adoção de sistemas apostilados de ensino por um número significativo de municípios paulistas, em sua maioria, municípios de pequeno porte, provavelmente se ateve ao fato de que, à época, não estavam preparados para assumir as novas competências de gestão, possuindo condições adversas, do ponto de

vista político e operacional, para a oferta educacional e, complementarmente, mais permeáveis à pressão das empresas privadas, visto que, nessas situações, a constituição da esfera pública tende a ser mais frágil, aproximando o privado do público de maneira mais informal e cotidiana. (ADRIÃO et al, 2009b).

Na Pesquisa Interinstitucional¹⁹ realizada por Adrião et al (2009a), foram consultados representantes de gestores municipais ou de Secretarias Municipais de Educação dos 645 municípios paulistas. Os dados foram organizados em função do porte dos municípios, a população e das empresas contratadas; o período compreendeu os anos de 1997 a 2006. Junto à pesquisa, desenvolveram-se estudos de caso em sete municípios de portes diversos que adotaram sistemas apostilados.

Foi verificado uma tendência crescente nos municípios paulistas, principalmente nos municípios com até 50 mil habitantes – pequeno porte, a buscar apoio político e pedagógico para o atendimento educacional sob sua responsabilidade junto a empresas privadas que oferecem produtos como materiais didáticos para alunos e professores incluindo apostilas e CD-ROMs, e serviços como formação docente em serviço e monitoramento do uso dos materiais adquiridos.

As empresas contratadas são mais do que meras fornecedoras de materiais e equipamentos, “passam a incidir sobre o desenho da política educacional local sobre a organização do trabalho docente e administrativo desenvolvido em cada uma das unidades da rede pública”, tornando-se parceiras dos governos municipais. Nas parcerias público-privadas, pela via dos contratos, a aquisição de sistemas apostilados pelos governos municipais caracterizam a transferência para a empresa privada da função de elaboração e operacionalização de política exercida, até então, pela esfera pública estatal (ADRIÃO et al 2009a).

Confirmamos que a inserção privada na educação pública transpõe discursos e valores de produtividade, ergonomia, divisão de tarefas, controle, avaliação e outros para o interior da escola e para a organização do trabalho pedagógico (OTP). Assim, relegar “a OTP às

¹⁹Pesquisa Interinstitucional “Estratégias municipais para a oferta da educação básica: análise de parcerias público-privado no Estado de São Paulo, elaborado pelo GREPPE, desenvolvido por pesquisadores da UNESP/Rio Claro, USP/Ribeirão Preto/São Paulo.

empresas privadas com fins lucrativos é transferir a elas a discussão sobre os fins desejados para a educação pública”. (BERTAGNA; BORGHI, 2011, p.10).

Complementando essa ideia, Paro (2010) afirma que é imprescindível a discussão dos fins a que se destina o trabalho escolar e da opção delineada pelos sujeitos da escola e que deve ser expressa e publicizada no Projeto Político Pedagógico da escola.

Vimos, em pesquisas concluídas (ADRIÃO et al, 2009a; CAIN, 2009), que os gestores da educação municipal, ao firmarem parceria com a empresa privada para adoção do sistema apostilado de ensino, justificam-na pela falta de condições técnicas para organizarem suas redes de ensino, e os produtos oferecidos pelas empresas privadas de educação atenderiam a esse objetivo. Também alegam que, com a adoção dos sistemas apostilados, seria possível estabelecer uma padronização da qualidade de ensino, garantindo assim, o mesmo conteúdo a todos os alunos e equiparar diferenças quanto à qualidade do corpo docente.

Ao adotar o sistema apostilado, os gestores públicos afastam-se das decisões políticas com incidência sobre a organização do Projeto Político Pedagógico nas escolas, transferindo-as para a instituição privada, o “*locus*” decisório quanto à seleção e organização dos conteúdos curriculares e quanto à formação de professores é alterado, transferindo-os para o sistema apostilado de ensino (CAIN, 2009).

A qualidade do sistema apostilado é justificada pelos gestores municipais como decorrência da homogeneização dos Projetos Político Pedagógicos, minimizando a desigualdade entre as unidades escolares; para o alcance dessa qualidade, a parceria é fundamental. Para tanto, a associação entre qualidade e homogeneização pressupõe que a diversidade na organização de Propostas Pedagógicas é nociva à qualidade do ensino municipal, o que conseqüentemente incide sobre a autonomia das unidades escolares, tendo em vista que não se valorizam as iniciativas em âmbito local (ADRIÃO et al, 2009a; BORGHI; GARCIA, 2008).

Ainda, as instituições privadas propõem-se a acompanhar “*in loco*” o trabalho junto às unidades escolares, monitorando a implementação do sistema apostilado e o uso adequado dos materiais produzidos, e utilizando contínuo trabalho de convencimento sobre a qualidade dos serviços e as decorrências positivas do emprego de seus produtos para o município. De acordo com os perfis das empresas, as estratégias apresentam variantes, entretanto, um aspecto comum é a presença da instituição privada nas unidades escolares, desde a proposição de uma

determinada forma de organização curricular, até à organização das rotinas do trabalho pedagógico e definição de temas para a formação dos profissionais (ADRIÃO et al, 2009c).

Em estudos anteriores sobre a implantação de sistemas apostilados de ensino em municípios paulistas, foi observado que, quase na totalidade dos casos, os profissionais da educação e os usuários das unidades escolares não foram consultados sobre o tema. A participação dos profissionais da educação se reduziu ao recebimento de informações posteriores à contratação do sistema apostilado de ensino e à presença em reuniões de apresentação promovidas pela empresa contratada; quanto à participação dos pais, em alguns casos, foram convidados para eventos de divulgação, após a implantação dos sistemas apostilados. A decisão de adotar o sistema apostilado coube, exclusivamente, ao gestor municipal. Aos profissionais nas escolas, pelo menos no plano das orientações, coube o exercício do aprendizado sobre como utilizar o material didático apostilado e a participação dos processos formativos.

Se sob a ótica da instituição privada o serviço pressupõe homogeneização nos procedimentos pedagógicos, é coerente que profissionais da educação e usuários das escolas não discutam o tema, mas possuam o aprendizado de como utilizar a proposta implantada, responsabilizando-se pelo sucesso no emprego do material.

Apesar dos esforços históricos empreendidos no país, visando à democratização da educação, compreendida não apenas como garantia do direito ao acesso, mas também como direito à participação dos segmentos envolvidos nos processos decisórios e como direito à formação para o exercício da cidadania, quanto à parceria com adoção do sistema apostilado de ensino, reforça-se a tendência à produção de uma escola homogeneizadora e competitiva, na qual não se colocam educandos e educadores como sujeitos no processo formativo, mas como cumpridores de tarefas de ensino e de aprendizagem determinadas exclusivamente por agentes externos, no caso, pelo mercado, para o qual a participação, a autonomia e a gestão democrática não são vistos apenas como desnecessários, mas como verdadeiros obstáculos à realização de seus interesses (GARCIA, 2009).

Corroboramos com a afirmação de Adrião et al (2009a), que a relação entre os setores público e privado configurada como uma parceria público-privada, quando da aquisição de sistemas apostilados de ensino, é de natureza mais complexa do que a simples compra de um produto educacional; além da alteração do “*locus*” decisório quanto à seleção e organização dos conteúdos curriculares e da forma e controle da avaliação de resultados, transferindo-os para o sistema apostilado de ensino, a organização do trabalho na escola fica à mercê da

lógica gerencialista, instaurando aspectos da gestão empresarial centrada na produtividade, no desempenho e na eficiência, e muito mais que isso, transfere para a empresa privada a discussão dos fins da educação pública.

Na aquisição de sistemas apostilados, as administrações municipais transferem a função de operacionalização de política educacional exercida pelo poder público para a empresa privada, assim, estas tornam-se parceiras do governo municipal, mas são os governos municipais que elegem como políticas educacionais para seus municípios a utilização de sistemas apostilados de ensino para organização do trabalho pedagógico nas escolas de suas respectivas redes de ensino.

Faz-se importante destacar que, para além dos problemas pedagógicos derivados da compra de material didático apostilado, é o fato de as empresas privadas, ao venderem os chamados sistemas apostilados de ensino, passarem a interferir na gestão do próprio sistema escolar público local. Ainda, na relação da empresa privada com a educação pública, salientam-se cinco aspectos que denotam os limites da parceria público-privada: ausência de controle social ou técnico, fragilidade conceitual e pedagógica dos materiais didáticos apostilados e serviços de apoio técnico-pedagógicos, duplo pagamento por materiais didáticos, direito à qualidade de ensino submetida à lógica do lucro, e padronização de conteúdos e currículos escolares como parâmetros de qualidade (ADRIÃO et al, 2009b, p.807); esses aspectos materializam-se de forma frequentemente combinada.

Além disso, a padronização de conteúdos e currículos escolares como parâmetro de qualidade, constitui-se como uma das principais justificativas dos gestores municipais de Educação para a realização de parcerias com sistemas apostilados de ensino, a tentativa de padronização e homogeneização dos Projetos Político Pedagógicos e do trabalho pedagógico realizado nas escolas; alegando que a medida visa a evitar desigualdades entre as escolas, busque instaurar nas redes municipais a uniformidade nos processos pedagógicos. (ADRIÃO et al, 2009b).

Em contrapartida ao exposto Castro (2011) defende a utilização de sistemas apostilados de ensino fazendo uma analogia aos pilotos de aviões que utilizam manuais de instruções, como se a atividade educativa fosse resumida ao emprego de técnicas de ensino eficazes que pudessem ser controladas por padrões de qualidade e produtividade. O qual recebeu crítica severa por parte de Amorim (2012), que evidenciou em seu trabalho, aspectos pertinentes ao sistema apostilado de ensino, que aqui também consideramos.

Amorim (2012) considera que a adoção de sistemas apostilados de ensino é uma medida que se fortalece devido à preocupação operacional de atendimento à demanda educacional, que remete à questão da eficácia das tecnologias educacionais e, legitima ações que visam a padronização da conduta e, conseqüentemente, ao controle e cerceamento da liberdade de pensamento.

O autor destaca que a inserção dos sistemas apostilados de ensino em escolas públicas ocorre em um “cenário de administração social, que possui no mercado e no consumo de mercadorias seu principal mecanismo de dominação” e, ainda, considera que as apostilas são mercadorias com vistas à padronização e controle (AMORIM, 2012, p. 138).

Corroboramos com Amorim (2012) no tocante a discussão sobre o uso do sistema apostilado em que evidencia a percepção de que a atividade docente perde seu potencial reflexivo, assemelhando-se ao trabalho do operário, reproduzindo instruções ditadas pelo material apostilado e, disseminando uma inércia intelectual.

A atividade docente em sala de aula não está dissociada da reflexão sobre o currículo, delegar a organização dos conteúdos às apostilas é transferir a função de direcionamento da sala de aula.

Diante do que vimos discutindo nesta seção, dos apontamentos quanto aos limites identificados quando firmada a parceria público-privada na compra de sistema apostilado de ensino e, da retirada do caráter reflexivo do trabalho docente, reforçamos a necessidade de o governo local repensar sobre esse tipo de contratação e as implicações que decorrem dessa decisão.

A seguir, discutiremos a autonomia escolar e a gestão democrática, e a participação da comunidade escolar e externa na sua construção e efetivação.

3.3 Autonomia e gestão democrática na escola pública

Nas últimas décadas, as políticas educacionais reforçaram a importância da modernização da gestão pública, objetivando sua desburocratização, dinamismo, autonomia e compromisso com a democratização e qualidade do ensino. Nesse contexto, o termo autonomia é utilizado com muita frequência em legislações, documentos oficiais, em produções acadêmicas e teóricas.

A palavra autonomia, etimologicamente, em grego, é a junção de dois termos: *autos*, que significa por si mesmo, e *nómos*, que representa a Lei, significa governar-se a si próprio; é a ideia de autogoverno, um governo com base em leis próprias.

Historicamente, a ideia de autonomia começou a ser construída no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, ainda que o documento tenha trazido pouca alusão ao termo—nele, a palavra autonomia aparece duas ou três vezes - não podemos destituí-lo do mérito. O Manifesto trazia em seu bojo anseios por uma organização educacional pautada no princípio da autonomia e na ideia de autogoverno.

Textos legais, posteriores à época, fizeram pouca referência ao termo autonomia. Azanha (1998) destaca que as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, respectivamente, Lei n.º 4.024/1961 e Lei n.º 5.692/1971, embora sem usarem a palavra autonomia, avançaram quanto à utilização de seu significado com relação à escola, ao fixarem que cada estabelecimento de ensino deveria possuir regimento próprio, configurando-se como elemento positivo para a autonomia das instituições escolares. Entretanto, não teve um significado que fosse mobilizador do magistério e indicativo de uma direção na solução de problemas educacionais.

O tema da autonomia, desde o Manifesto dos Pioneiros, teve escassa atenção, no tocante ao regimento escolar. Reivindicava-se maior liberdade dos professores com relação ao diretor e da escola com relação a outras instâncias administrativas. Azanha (1998) ressalta que a autonomia da escola apenas ganha importância se significar autonomia da tarefa educativa; se assim não o for, o assunto fica reduzido a mera questão regimental.

É claro que regimentos escolares são importantes para organização e disciplina de rotinas escolares, mas não podemos confundir autonomia da escola com a existência de regimento próprio. Aliás, regimento escolar é apenas uma condição administrativa para as tarefas essenciais da escola entendidas como a elaboração e a execução de um projeto pedagógico. (AZANHA, 1998, p.19).

Ainda, anteriormente à década de 1980, determinações legais e documentos oficiais pouco utilizaram o termo autonomia e, quando o faziam, referiam-se mais à autonomia pedagógica no sentido da prática em sala de aula, à liberdade de escolhas de métodos de ensino e à utilização de livros didáticos.

O termo autonomia tem sido reconfigurado de acordo com o contexto histórico, social, econômico e político vigentes, gerando significados e perspectivas distintas.

Na década de 1980, vivenciava-se um cenário que despontava para a possibilidade de vivências mais democráticas e as discussões a respeito do termo autonomia foram

intensificadas. De acordo com Gadotti e Romão (2004), o tema autonomia da escola encontrou suporte na Constituição Federal de 1988, ao instituir a democracia participativa, assegurando mecanismos que possibilitassem ao povo exercer o poder diretamente. No concernente à educação, a CF/1988 em seu artigo 206, estabeleceu como princípios, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e a gestão democrática do ensino público, os quais podem ser considerados fundamentos constitucionais da autonomia da escola.

No contexto de rearticulação dos movimentos sociais e da luta pela democracia, no âmbito escolar, as propostas de alterações na gestão da escola pública apoiavam-se principalmente na defesa de uma administração coletiva da escola, de eleição de dirigentes escolares, da participação da comunidade usuária na definição de metas e objetivos das unidades escolares, da constituição de instâncias coletivas de trabalho docente e da exclusividade do financiamento da escola pública pelo poder público. Objetivava-se instalar mecanismos de gestão baseados na organização democrática dos diferentes setores que compunham a comunidade escolar. Ainda, reivindicava-se maior autonomia para a escola na utilização de recursos descentralizados, aliada à descentralização do poder de decisão. (ADRIÃO, 2006, p.57-58).

Nesse período, vimos nas escolas a implantação de Conselhos Escolares, Associação de Pais e Mestres, e Grêmios Estudantis como formas de participação da comunidade escolar (docentes, funcionários, pais e alunos) nos processos decisórios.

Adrião afirma que, reivindicada pelas escolas, a autonomia articularia “a descentralização dos meios para a consecução dos fins defendidos pela unidade escolar e entendidos como o resultado de seu projeto pedagógico”. (2006, p.60). No que se refere ao aspecto financeiro, o grau de autonomia vinculava-se ao aprofundamento de reformas orçamentárias e legislativas que viabilizassem maior flexibilidade de gastos às unidades escolares com a consequente ampliação do repasse de verbas governamentais. No que tange à autonomia administrativa, possibilitaria à própria escola elaborar seu Regimento Escolar e sua estrutura administrativa ou organizacional, que reflete e viabiliza o PPP.

No entanto, considerando a centralização da política educacional nas esferas superiores, limitou-se a transferir para as escolas somente a execução de atividade ou tarefa, geralmente de escrituração ou contabilidade (ADRIÃO, 2006).

Desse modo, percebemos que as reivindicações em prol da autonomia pedagógica, administrativa e financeira das escolas minimamente foram efetivadas. As políticas educacionais implantadas nesse período não favoreceram à autonomia escolar.

O início da década de 1990 foi marcado por alterações no conteúdo e gestão das políticas educacionais e, por conseguinte, nos discursos que as justificam. Num contexto de derrota eleitoral dos partidos e propostas de governo ligadas aos movimentos populares e sindicais, o debate em torno da gestão da educação e da escola adquiriu conteúdos gerenciais; a ênfase numa necessária reestruturação institucional das unidades escolares e dos órgãos gestores da educação pública assumiu a forma do aumento da “responsabilização” das próprias escolas frente ao fracasso do sistema educacional público (ADRIÃO, 2006, p.62).

No referido período, a organização do sistema educacional assentou-se em uma concepção de descentralização entendida como desresponsabilização do Estado no que se referia aos investimentos em educação e transferência de responsabilidades da execução de tarefas para o âmbito da escola, apesar de, ao mesmo tempo, manter no nível central a concepção das políticas e o controle do poder decisório.

É imprescindível destacar que o Estado passou a delegar a responsabilidade dos resultados educacionais às escolas sob a justificativa da descentralização e autonomia escolar. Houve ênfase na implantação de sistemáticas de avaliação como melhoria da qualidade do ensino. Coube ao governo controlar e monitorar os índices alcançados e as práticas escolares, objetivando que as escolas se tornassem produtivas e eficazes.

Entendemos que a política hegemônica desse período e, que ainda está sendo intensificada, centrou-se na descentralização de responsabilidades e na autonomia limitada às escolas, na padronização de metas a serem alcançadas, na centralização e controle dos resultados educacionais.

De acordo com Barroso (2001), a autonomia é um conceito relacional, pois ocorre sempre em contexto de relações em que alguém é autônomo em relação a outrem, no sentido não de uma autonomia técnico-administrativa, mas da transformação do pensamento das pessoas para a ideia de autogoverno.

Comungamos o conceito de autonomia desenvolvido por Barroso (2003): a autonomia pressupõe a liberdade (e capacidade) de decidir; ela não se confunde com a “independência”; a autonomia é uma maneira de gerir as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio social ou biológico, em consonância com suas próprias leis.

O conceito de autonomia está etimologicamente ligado à ideia de autogoverno, isto é, à faculdade que os indivíduos (ou as organizações) têm de se regerem por regras próprias. Contudo, se a autonomia pressupõe a liberdade (e capacidade) de decidir, ela não se confunde com a “independência”. A autonomia é um conceito relacional (somos sempre

autônomos de alguém ou alguma coisa) pelo que a ação se exerce sempre numa acção, se exerce sempre num contexto de interdependência e num sistema de relações. A autonomia é também um conceito que exprime sempre um certo grau de relatividade: somos mais, ou menos autônomos; podemos ser autônomos em relação a umas coisas e não ser em relação a outras. A autonomia é, por isso, uma maneira de gerir, orientar as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis. (BARROSO, 2003, p.16).

A política de reforço da autonomia das escolas deve criar condições para que ela seja “construída” em cada escola, de acordo com seu contexto sócio-cultural e suas especificidades (BARROSO, 2001).

A autonomia é caracterizada como um campo de forças onde se encontram e se equilibram diferentes detentores de influências (governo, administração, professores, alunos, pais, e outros). Assim, “não há autonomia da escola sem o reconhecimento da autonomia dos indivíduos que a compõem” (BARROSO, 2001, p.18), pois a escola é o resultado da ação concreta dos indivíduos que a constituem.

Barroso (2003, p.21) compreende por exercício da autonomia da escola a expressão democratização dos processos de definição das regras que orientam o jogo democrático, tanto no interior da escola quanto na sua relação com as instâncias superiores do sistema de ensino. A ideia de autonomia é, por conseguinte, um constructo que necessariamente congrega o interesse do coletivo, tratando-se de uma práxis desenvolvida a partir da ação comunicativa do conjunto dos segmentos da escola. Afastamo-nos, portanto, da adoção de uma postura passiva em que se circunscreve a autonomia como uma concessão das autoridades governamentais que representam o Estado. Nessa direção, o que está em causa não é ‘conceder’ maior ou menor autonomia às escolas, mas, sim, reconhecer a autonomia como um valor intrínseco à sua organização e utilizar essa autonomia em benefício das aprendizagens dos alunos.

Comprendemos que a autonomia escolar é a liberdade de decidir sobre os meios para a consecução de fins educacionais desejados, pela qual a comunidade escolar se organiza e se articula tendo em vista objetivos comuns e age em conformidade com as leis vigentes na sociedade.

A escola pública não pode ser vista como instituição independente da ação do Estado; ela está atrelada a um sistema educacional que emana orientações e determinações legais, ou seja, está subordinada a órgãos centrais. Mas, mesmo com certas limitações impostas pelo

sistema, é possível avançar progressivamente quanto à mesma, por meio da articulação e participação da comunidade escolar na construção do Projeto Político Pedagógico, na elaboração do Regimento Escolar, na instituição de órgãos colegiados, entre outros.

Contribuindo com o debate, Araújo (2010) afirma que a autonomia, no contexto educacional, é pensar na possibilidade de propor alternativas transformadoras coletivamente, com capacidade de escolha e decisão. Assim, compreende-se que o poder público deve assegurar condições humanas e materiais para que ela se efetive dentro de uma proposta que explicita seus objetivos para o setor educacional.

Nessa perspectiva, além de um apelo e incentivo para que a autonomia aconteça na educação deve-se pensar nas possibilidades para que através de uma elaboração coletiva e própria as instituições encontrem os meios de desenvolvê-la e transformá-la em prática cotidiana, sendo que essa construção tenha impacto sobre o processo de formação de seres humanos com capacidade de escolha e que por meio de uma decisão consciente manifeste sua posição perante as questões a eles confiadas. Para tanto, o Estado como responsável pela proposta nacional de educação não pode se eximir do seu papel de auxiliar a promoção dessas condições. (ARAÚJO, 2010, p.7).

Nesse sentido, a luta pela autonomia da escola insere-se numa luta maior pela autonomia no seio da própria sociedade. Para Gadotti e Romão (2004, p.47), “é uma luta dentro do instituído, contra o instituído, para instituir outra coisa”; “a eficácia dessa luta depende muito da ousadia da escola em experimentar o novo e não apenas pensá-lo”. Para tanto, “é preciso percorrer um longo caminho de construção da confiança na escola, na capacidade de ela resolver seus problemas por ela mesma e de autogovernar-se”.

O uso dos termos autonomia e participação não são interdependentes, a participação é condição para que a gestão democrática se efetive na escola e para que esta possa ter maior autonomia.

Gadotti e Romão (2004, p.47) afirmam que “a autonomia se refere à criação de novas relações sociais, que se opõem às relações autoritárias existentes”, as quais centralizam as decisões na figura do diretor de escola. Autonomia é o oposto da uniformização; ela admite a diferença e, por isso, supõe parceria com a comunidade escolar e local; “uma escola autônoma não significa escola isolada, mas em constante intercâmbio com a sociedade”.

Consideramos, aqui, parte das discussões já tecidas em item específico deste trabalho, com relação aos preceitos constitucionais e princípios da CF/1988 (artigo 206) e LDB/1996 (artigos 3.º, 12, 13, 14 e 15) que viabilizam a autonomia na escola.

Relembramos que a LDB/1996 (artigo 15) determina que os sistemas de ensino assegurem às unidades escolares públicas de educação básica progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e financeira; apesar do previsto na Lei, em demais legislações educacionais e em obras teóricas, isso não é garantia de que a autonomia da escola seja efetivada na prática; faz-se necessário empreender esforços para que a mesma aconteça de fato. Daí, a importância da mobilização da comunidade, por meio da gestão democrática, na construção de seu projeto educativo.

A LDB/1996 representa um avanço ao vincular autonomia escolar e PPP em seu texto legal (artigos 12, 13 e 14), estabelecendo como incumbência primordial da escola a elaboração e execução de sua Proposta Pedagógica /PPP, a qual é tarefa coletiva, envolvendo docentes, demais profissionais da educação e as comunidades escolar e local, por meio da efetivação da gestão democrática e respeitando-se as peculiaridades das escolas.

Ainda, além dessas referências explícitas sobre a necessidade de que cada escola elabore e execute seu PPP, a LDB/1996 (artigo 3.º) retomou como princípio da educação nacional: “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”, o que figura na CF/1988 e nem sempre é lembrado e obedecido. A importância desse princípio reside no fato de se respeitar a diversidade de ideias que possam coexistir no ambiente escolar e a autonomia da escola em decidir na escolha das concepções pedagógicas pelas quais o ensino é ministrado.

Vimos que, desde os anos de 1980, as legislações brasileiras, no campo educacional, vêm construindo um caminho rumo à ampliação da autonomia das escolas públicas e democratização da gestão escolar. Um dos aspectos que tem contribuído para a alteração dessa trajetória em direção à ampliação da autonomia escolar é a reorganização do trabalho pedagógico que vem sendo realizado pelas empresas privadas nas instituições públicas, por meio da implantação de sistemas apostilados de ensino, uma vez que esse procedimento não se constitui apenas na compra de materiais didáticos, mas envolve um conjunto de ações previstas nos contratos firmados entre empresas privadas e administrações municipais, os quais incluem, além do fornecimento de materiais didáticos para alunos e professores, a formação continuada para docentes, o monitoramento do uso dos materiais adquiridos e as avaliações de desempenho acadêmico.

Pode-se dizer que a reorganização do trabalho pedagógico das escolas públicas, que vem sendo levada a efeito por empresas privadas, em prol de melhorias nos resultados nas avaliações externas, altera o curso da trajetória que vinha se dando rumo à ampliação da autonomia e gestão escolar nas escolas públicas. (BERTAGNA; BORGHI, 2011, p.8).

Atentamos para o fato de que, a partir da compra dos produtos e serviços oferecidos pelas empresas privadas, além da organização dos conteúdos curriculares por meio das apostilas, as empresas ficam responsáveis por planejar o trabalho pedagógico das escolas públicas, e os professores passam a ser meros executores dos conteúdos propostos pelas apostilas; o controle sobre o processo de trabalho é retirado dos profissionais da educação pública e transferido para o setor privado.

Ainda, outro aspecto que aqui apontamos, divergindo das legislações educacionais com referência à gestão democrática e autonomia escolar, é a defesa atual da padronização daquilo que se ensina nas escolas como estratégia para melhoria dos resultados nas avaliações externas.

Conforme Azanha (1998), podemos afirmar que a padronização do ensino desconsidera a peculiaridade de distintas situações e realidades escolares, podendo a escola sentir-se não responsável pelo seu próprio trabalho.

A consequência mais óbvia e indesejável de tentativas de homogeneização daquilo que é substancialmente heterogêneo é o fato de que as escolas ficam ou sentem-se desoneradas da responsabilidade pelo êxito de seu próprio trabalho, já que ele é continuamente objeto de interferências externas, pois ainda que essas interferências sejam bem intencionadas não levam em conta que a instituição “escola pública” é uma diversidade e não uma unidade. (AZANHA, 1998, p.20).

Mais do que a necessidade de estabelecer uma diretriz pedagógica para o ensino fundamental versando somente sobre a disposição sequencial de conteúdos, a organização do trabalho pedagógico na escola implica, em uma perspectiva educativa, processos adequados aos fins que se pretende alcançar. Para Paro (2002) a democratização da gestão escolar é, portanto, de fundamental relevância, tanto pelo seu potencial formativo, quanto pela busca da superação da centralidade de poder em mãos de poucos atores, instituindo-se como atividade coerente aos fins educacionais escolares. A ausência de mecanismos de participação na tomada de decisões na organização do trabalho pedagógico na escola impede a realização da condição de sujeito dos envolvidos.

Os processos educativos escolares que essencialmente contribuem para a formação dos educandos encontram correlação em uma concepção de educação como a “apropriação da cultura humana, entendida como aquilo que o homem produz em termos de conhecimentos, crenças, valores, arte, ciência, tecnologia, tudo enfim que constitui o produzir-se histórico do homem”. (PARO, 2002, p.16). Nessa acepção de educação, constitui-se elemento essencial conceber os envolvidos como sujeitos se constituindo no processo educativo.

Evidenciamos que a democratização da gestão escolar contém aspectos significativos com relação à organização do trabalho na escola ao se considerar que a atividade nela desenvolvida é fundamental para a formação humana. Nesse processo educativo, oportuniza-se a construção de identidade dos alunos, a socialização dos conhecimentos, a troca de experiências, a possibilidade de reflexões individuais e coletivas, o compartilhar de ideias, o relacionamento entre pessoas e o exercício da participação.

Nesse enfoque, encontramos apoio nos dispositivos legais: a LDB/1996, no artigo 1.º, estabelece que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na convivência humana na escola, na família e em outras organizações da sociedade; a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Básica (CEB) n.º 4/2010, a qual define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, no artigo 1.º apregoa o direito de toda pessoa ao pleno desenvolvimento na vivência e convivência em ambiente educativo e, no artigo 13, concebe o currículo como instrumento para a construção de identidades socioculturais dos educandos; a Resolução CNE/CEB n.º 7/2010, que fixa Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 anos, no artigo 5.º, considera que a educação, ao proporcionar o desenvolvimento potencial humano, permite o exercício dos direitos civis, políticos, sociais e do direito à diferença.

Ainda, na direção de uma educação que efetivamente contribua para a formação humana, a gestão democrática constitui-se como um mecanismo que viabiliza o controle social sobre a qualidade do serviço educacional prestado pelo poder público.

Quanto à discussão sobre qualidade da educação, o tema ganhou visibilidade no debate público, não somente nas discussões de especialistas da área da pedagogia, mas também, da economia e da administração; os meios de comunicação em massa a aliam aos resultados de avaliações do ensino.

Para Furtado (2009, p.168), “todos os setores da sociedade concordam com a ideia de que a educação deve ter qualidade”, entretanto, não há unanimidade em torno do que é qualidade do ensino. Com, praticamente, a universalização do ensino fundamental no país, a preocupação recaiu sob a temática qualidade e, com isso, fundou-se um novo centro para a elaboração de políticas educacionais. Para o autor, a escola pública absorveu um vocabulário típico das relações de mercado: qualidade, eficiência, resultados, entre outros.

Na perspectiva da qualidade da educação, encontramos as seguintes determinações legais: a LDB/1996 (artigo 4.º) ao referir-se à qualidade, fá-lo estabelecendo que sejam

assegurados padrões mínimos de qualidade do ensino, entendidos como insumos necessários ao processo educativo; a Resolução CNE/CEB n.º 4/2010, no artigo 8.º, estabelece a garantia de padrão de qualidade como o acesso, a inclusão e a permanência dos sujeitos das aprendizagens na escola, e o seu sucesso no processo educativo; no artigo 10, expõe a necessidade da exigência legal de definição de padrões mínimos de qualidade e de reconhecimento da avaliação, do IDEB, do Projeto Político Pedagógico e dos insumos para tanto; a Resolução CNE/CEB n.º 7/2010, no artigo 5.º, considera que a educação de qualidade é relevante ao promover aprendizagens significativas, é pertinente ao atender as necessidades e características dos alunos de diversos contextos sociais e culturais, e é equitativa quanto à igualdade de direito à educação.

No que tange à qualidade da educação, percebemos a tentativa contida nas legislações de elucidar a temática, ainda que de forma generalizada, sem maior explicitação da expressão e do significado de “qualidade”, como também, de “padrões mínimos”, apontando a indicação de aspectos que possam qualificar a educação como “boa” ou defini-la como “de qualidade”.

Depreendemos que a gestão democrática na escola pode contribuir muito para a organização do trabalho ali realizado, na medida em que propicia a participação da comunidade escolar e externa no processo educativo, possibilita compartilhar a tomada de decisões, oportuniza voz e vez aos sujeitos envolvidos no processo educativo, contribui para o processo de formação humana dos indivíduos e torna possível a mobilização e o controle social no atendimento das demandas educacionais e sobre a qualidade do ensino público.

De acordo com Hypólito (2011), o objetivo de toda reforma é obter o controle efetivo na sala de aula; esse controle é efetivado na escola pela vigilância externa, via controle curricular e gerencial.

[...] Os exames padronizados, os sistemas de avaliação e os índices de desempenho regulam o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado. Os livros didáticos, os PCN's, as grades de competências e outros materiais são o guia distante, mas efetivo, para orientar todas as práticas de ensino no cotidiano escolar. (HYPOLITO, 2011, p.15).

Entretanto, as orientações políticas produzidas no âmbito das escolas públicas não se restringem a meramente reproduzir orientações externas, as escolas embora integrando um sistema de ensino e respeitando os dispositivos legais, produzem sociabilidade própria.

A escola e os professores não assimilam tudo o que lhes é apresentado; existe a possibilidade de resistência. Hypólito (1991, p.18) afirma que “a escola é um espaço

contraditório de lutas, resistências, acomodações, submissões, conflitos entre interesses de classes e grupos”.

No estudo sobre a escola, é fundamental termos em conta que os professores não atuam exclusivamente na reprodução de regras, também as produzem em função de seus próprios projetos; e, mesmo sem confrontação explícita, contrariando as normas externas por meio do que Lima (2001) denomina como “infidelidade normativa”, entendida como fidelidade dos atores aos seus objetivos, interesses e estratégias.

Garcia e Correa (2011) consideram que:

[...] podemos considerar que o grau de autonomia própria às características do trabalho escolar estaria no centro da possibilidade de os sujeitos recompor as orientações externas em torno de sua “fidelidade” a objetivos próprios. Neste caso, as formas de controle produzidas pelos sistemas de ensino esbarrariam em limites não presentes em outros locais de trabalho, ou seja, constitutivos da própria atividade, embora esta esteja formalmente inserida na lógica capitalista. (GARCIA; CORREA, 2011, p.14).

Entendemos, então, que há certo grau de autonomia no trabalho escolar e que os profissionais da educação são capazes de mobilizar a ação para além das regras estabelecidas, como no caso do controle produzido pelo sistema apostilado de ensino e dos limites presentes na própria organização do trabalho escolar.

Projeto Político Pedagógico é o assunto que, na sequência, trataremos.

3.4 Projeto Político Pedagógico e a organização do trabalho pedagógico na escola

O Projeto Político Pedagógico é um instrumento de caráter processual que serve para nortear o trabalho pedagógico e administrativo da escola. Assim, não deve cumprir apenas uma função burocrática, objetivando o cumprimento de metas e ações, o controle de resultados, a aferição de estatísticas. O PPP é um exercício de autonomia e um mecanismo de viabilização da gestão democrática no âmbito escolar.

No sentido etimológico da palavra, o termo projeto vem do latim *projectu*, participípio passado do verbo *projicere*, que significa “lançar para diante”. Nesse sentido, ao construirmos o Projeto Político Pedagógico da escola planejamos o que temos intenção de realizar, antevendo um futuro diferente do presente (VEIGA, 1995, p.12).

De acordo com Veiga (1995, p.13) o PPP “é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola”. O PPP é entendido como a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo.

O PPP busca um rumo, uma direção. É um projeto político porque constitui uma ação intencional definida coletivamente, está articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária, ou seja, firma um compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. Num projeto pedagógico reside o aspecto formativo, a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo, ou seja, nele são definidas as ações educativas e as características necessárias ao cumprimento dos propósitos e intencionalidade da escola (VEIGA, 1995).

Consideramos que a expressão Projeto Político Pedagógico significa projetar o futuro sem desconsiderar o presente. É um projeto político tendo em vista a participação das pessoas em defesa do compromisso com a formação do cidadão, e é pedagógico tendo em vista sua intenção formativa; político e pedagógico são dimensões indissociáveis, pois as ações educativas planejadas possuem uma intencionalidade definida coletivamente.

Bertagna e Borghi (2011) reiteram a nomenclatura Projeto Político Pedagógico, sem exclusão do termo político, observado em diversas escolas e redes de ensino. Como explicitado pelas autoras:

Se perdida a dimensão política, a tendência é transformar o projeto político pedagógico em algo técnico e, desta forma, produzir uma compreensão do trabalho escolar sem capturar uma visão mais ampla do processo educativo. Há que se considerar a importância da construção coletiva pelos sujeitos da escola em relação aos fins da educação que se almeja e, ainda que estes estejam intrinsecamente relacionadas a um modelo de sociedade que se deseja. (BERTAGNA; BORGHI, 2011, p.11).

O Projeto Político Pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, deve preocupar-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, minimizando os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (VEIGA, 1995, p.13).

Dessa forma, o PPP tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de

totalidade. Nesse processo, o PPP busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade.

A principal possibilidade de construção do PPP passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade, resgatando-a como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva. O PPP da escola dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula (VEIGA, 1995, p.14).

Segundo Veiga (2001), o PPP não se constitui na simples produção de um documento, mas na consolidação de um processo de ação-reflexão-ação que exige o esforço conjunto e a vontade política do coletivo escolar.

Pensar o projeto político pedagógico de uma escola é pensar a escola no conjunto e a sua função social. Se essa reflexão a respeito da escola for realizada de forma participativa por todas as pessoas nela envolvidas, certamente possibilitará a construção de um projeto de escola consciente e possível. (VEIGA, 2001, p.56).

Faz-se necessário conceber um Projeto Político Pedagógico real, no qual as intenções e ações possam, de fato, ser executadas, e não apenas concebê-lo como um documento que importa objetivos prontos ou se apoia em teorias críticas, se no cotidiano escolar mantêm-se as relações autoritárias, a centralidade nas decisões, os currículos prontos e a ênfase nos resultados das avaliações.

Evidenciamos que a participação efetiva da comunidade escolar é um aspecto fundamental para a ruptura das relações centralizadoras, corporativas e autoritárias no interior da unidade escolar, consistindo-se em um processo democrático de tomada de decisões e de divisão de responsabilidades; participação que deve permear todo o processo de construção do PPP, da elaboração e implantação ao acompanhamento e avaliação.

Nessa direção, apontamos o nosso objeto de estudo, o uso do sistema apostilado de ensino na organização do trabalho pedagógico na escola no que tange a padronização do ensino com a utilização de material apostilado para toda rede de ensino. A padronização retira da escola a autonomia de elaborar seu PPP, ao transferir para atores externos à escola as decisões sobre currículo e metodologia de ensino retira, ainda, a especificidade da função docente, colocando o professor como mero executor de tarefas.

A restrição à autonomia da escola e do professor pode torná-lo dependente do material. Além disso, o método pedagógico utilizado pelo “sistema de ensino privado [apostilado]” pode não ser a concepção pela qual o professor se identifica, tornando-o um mero executor de uma proposta, ou seja,

simplesmente um objeto do processo educativo, retirando-lhe a especificidade de sua função, de ser sujeito/ator desse processo, com a capacidade de planejar e refletir sobre sua ação. (SILVEIRA, MIZUKI, 2011, p.8).

Interessa-nos mencionar que, em pesquisa anterior (CAIN, 2009, p.225), efetuada nesse mesmo município objeto da atual pesquisa, as Propostas Pedagógicas das escolas municipais, construídas coletivamente pelas equipes escolares e “contemplando as realidades locais, ficaram ‘amarradas’ à medida que o ‘sistema apostilado de ensino’ padronizou todo o currículo escolar, ditando o que deveria ser ensinado e em que tempo deveria isto ocorrer”.

Trazemos também à tona, no que se refere à restrição à elaboração autônoma das escolas de seu próprio PPP, por motivo da adoção de sistemas apostilados de ensino, o fato de “incorrer no risco de não contemplar o princípio da gestão democrática”.

Na escola pública, a autonomia escolar e seu desdobramento em um PPP, sofre interferências com maior ou menor amplitude de órgãos da administração pública:

A questão da autonomia escolar e de seu desdobramento num projeto pedagógico é, como problema, típico da escola pública que, a não ser em raríssimas exceções, integra uma rede de escolas e, por isso, está sempre sujeita a interferências de órgãos externos responsáveis pela organização, administração e controle da rede escolar. Essa situação não é, em si mesma, negativa, mas frequentemente acaba sendo, porque órgãos centrais, com maior ou menor amplitude, tendem a desconhecer a peculiaridade de distintas situações escolares e decidem e orientam como se todas as unidades fossem idênticas. (AZANHA, 1998, p.20).

O Projeto Político Pedagógico da escola está inserido num cenário marcado pela diversidade; não existem escolas iguais, cada qual possui sua identidade. Para Gadotti (2004, p.35), cada escola “é resultado de um processo de desenvolvimento de suas próprias contradições” e, diante disso, “desaparece aquela arrogante pretensão de saber de antemão quais serão os resultados do projeto para todas as escolas de um sistema educacional”. Com isso, não deve existir um padrão único que oriente a escolha do projeto das escolas, pois “não se entende, portanto, uma escola sem autonomia, autonomia para estabelecer o seu projeto e autonomia para executá-lo e avaliá-lo”. Essa concepção é contrária à ideia de uniformização e padronização.

Não existe um único modelo capaz de tornar exitosa a ação educativa da escola. Cada escola é fruto de suas próprias contradições. Existem muitos caminhos, inclusive para a aquisição do saber elaborado. E o caminho que pode ser válido numa determinada conjuntura, num determinado local ou contexto, pode não o ser em outra conjuntura ou contexto.(grifos nossos) (GADOTTI, 2004, p.40).

Assim, entendemos que diferentes escolas devem possuir diferentes projetos e que a perspectiva de uniformização descaracteriza a verdadeira essência do PPP, concebido como instrumento de autonomia escolar.

Na próxima seção, apresentaremos o perfil do município paulista, no qual realizamos os estudos de casos.

4 O MUNICÍPIO PAULISTA E A ADOÇÃO DO SISTEMA APOSTILADO DE ENSINO

Esta seção caracteriza e contextualiza a identificação do perfil político-administrativo e educacional do município paulista de Santa Gertrudes. No intento de compreender o processo de implantação do sistema apostilado de ensino UNO no município (parceria público-privada), com a adoção de material didático apostilado e apoio técnico-pedagógico para o conjunto de escolas pertencentes à rede municipal de ensino. No caso de nosso estudo, a pesquisa é centrada nos anos iniciais do ensino fundamental I.

A investigação se concentrou sobre o período de 2009 a 2012, tendo em vista a vigência da parceria entre a administração municipal e a instituição privada.

Para este estudo, levantaram-se dados demográficos e educacionais, coletados junto aos órgãos centrais da administração pública do município paulista de Santa Gertrudes; informações e dados por meio da pesquisa documental, entrevistas semiestruturada com os gestores municipais responsáveis pela educação municipal, profissionais da Secretaria Municipal de Educação (SME), respectivamente, a secretária municipal de educação e a diretora pedagógica, e com profissionais do magistério das duas escolas pesquisadas, as quais atendem exclusivamente ao ensino fundamental I (anos iniciais), consultas aos sites governamentais e ao banco de dados desenvolvido no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (GREPPE).

4.1 Característica do município estudado

Santa Gertrudes localiza-se na região centro-oeste do estado de São Paulo e possui uma área de aproximadamente 98 Km²; sua população total é de 20 mil habitantes, e a densidade demográfica de 227,82 habitantes/Km². Elevado de distrito a município em 1948, teve seu primeiro prefeito em eleição realizada em 1949. Atualmente a economia se assenta na produção de pisos e revestimentos; é um importante polo cerâmico. O Produto Interno Bruto – PIB per capita (em reais correntes) - do município, em 2009, era de 17.541,86; em 2000, seu Índice de Desenvolvimento Humano - IDH era 0, 782 (BANCO DE DADOS – PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS, GREPPE, 2011)

O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal, IDHM, em 2008 era de 0,782, abaixo da média do Estado de São Paulo que era, no mesmo ano, de 0,814. O Índice da Taxa de Mortalidade Infantil no município era de 15,97 em 2010, bem acima da média estadual que é de 11,86 por mil nascidos vivos para o mesmo ano. O Índice de Responsabilidade Social – Escolaridade - está um ponto percentual acima da média estadual (FUNDAÇÃO SEADE, 2011).

Santa Gertrudes é considerada um município de pequeno porte (10.001 a 50.000 habitantes), de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2008) e conforme informações do Banco de Dados do GREPPE/UNESP-Rio Claro (2010); salientamos que as parcerias público-privadas com adoção de sistema apostilado de ensino concentram-se em municípios com até 100.000 habitantes.

A gestão 2009-2012, período sobre o qual a pesquisa se assenta, está sob a administração do prefeito que já esteve à frente do Executivo municipal em duas gestões anteriores. Para a atual gestão, foi eleito pelo Partido Democratas (DEM), em seu terceiro mandato como prefeito municipal.

A parceria público-privada para a aquisição de sistema apostilado para os anos iniciais do ensino fundamental I (primeiro Ciclo: 1.º ao 3.º anos e segundo Ciclo: 4.º e 5.º anos), no município foi firmada no ano de 2009, vinculada a uma grande editora – sistema apostilado UNO da Editora Moderna.

4.2 Atendimento educacional no município

Santa Gertrudes conta com atendimento educacional escolar nas redes públicas, municipal e estadual, e escolas privadas, abrangendo educação infantil (EI), o ensino fundamental (EF), o ensino médio (EM) e o ensino superior.

A educação infantil é atendida nas unidades escolares municipais denominadas Creches ou Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI). São três creches e cinco EMEIs.

O EF municipal é organizado em quatro ciclos: anos iniciais – Ciclos I e II - EF I e anos finais - Ciclos III e IV – EF II. O atendimento é efetuado em seis Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs). Há, ainda, uma escola municipal que

atende à educação infantil e ao ensino fundamental (Ciclos I e II) no mesmo prédio, denominada Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF).

O ensino médio é oferecido em uma única unidade escolar, mantida pelo governo estadual.

O município conta, também, com uma única escola particular, criada em 1995. Em 2013, a escola privada oferecia a educação infantil (creche e pré-escola), o ensino fundamental I e II e o ensino médio. Desde 2007, a escola privada constituiu um Polo de Educação a Distância (EaD), vinculado a uma universidade comunitária do sul do país, oferecendo o ensino superior (curso de Pedagogia). Ainda, desde 2007, valendo-se da mesma modalidade organizacional, outro Polo Presencial de Educação a Distância foi instalado nas dependências de uma escola municipal.

A rede municipal de ensino iniciou suas atividades com o atendimento à EI em 1970, expandindo-o, a partir de 1997, com a municipalização do ensino, passou a atender às séries iniciais EF I (Ciclos I e II) e, em 2003, passou a atender às séries finais do EF II (Ciclos III e IV) (CAIN, 2009).

Em 1996, existiam, no município, duas escolas estaduais, uma de 1.^a a 4.^a séries e outra de 5.^a a 8.^a séries e de EM. Em sete de agosto de 1997, assinou-se o convênio de adesão ao Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município para Atendimento do Ensino Fundamental – Municipalização, instituído pela Secretaria de Estado da Educação (SEE) – Decreto n.º 40.673/1996. Por meio do convênio, uma escola estadual tornou-se municipal; a rede municipal de ensino fundamental I, de 1.^a a 4.^a séries, pós 1998, se expandiu.

A partir de 2003, foram extintas as vagas estaduais para atendimento das séries finais do EF – 5.^a a 8.^a séries; foi então, que o ensino fundamental no município tornou-se totalmente municipalizado. Nos anos posteriores, houve ampliações de escolas já existentes e novas construções.

Todas as instituições de ensino em Santa Gertrudes se localizam na área urbana. Embora o município tenha área rural, não há nenhuma classe ou escola fora do perímetro urbano. Os estudantes que residem em sítios ou outras propriedades rurais são transportados até as escolas urbanas por ônibus escolares municipais.

No ano de 2013, a rede municipal de ensino encontrava-se organizada da seguinte maneira:

Tabela 4: Atendimento da educação municipal

Escola	Ensino ofertado	Turno de funcionamento	Ano de criação/inauguração/ instalação	Transporte escolar gratuito
Creche Municipal	Educação Infantil - Creche	Integral	2000	Transporte municipal
Creche Municipal	Educação Infantil - Creche	Integral	2007	Transporte municipal
Creche Municipal	Educação Infantil - Creche	Integral	2012	Transporte municipal
EMEI	Educação Infantil - Pré-Escola	Matutino Vespertino	1979	Transporte municipal
EMEI	Educação Infantil - Pré-Escola	Matutino Vespertino	1991	-
EMEI	Educação Infantil - Pré-Escola	Matutino Vespertino	1977	-
EMEI	Educação Infantil - Pré-Escola	Matutino	1982	-
EMEI	Educação Infantil - Pré-Escola	Matutino Vespertino	1970	Transporte municipal
EMEF	Ensino Fundamental II	Matutino Vespertino	2003	Transporte municipal
EMEF	Ensino Fundamental I	Matutino Vespertino	2004	-
EMEF	Ensino Fundamental II	Matutino Vespertino	2006	-
EMEF	Ensino Fundamental I	Matutino Vespertino	1997	-
EMEF	Ensino Fundamental I e II	Matutino Vespertino	1998	Transporte municipal
EMEF	Ensino Fundamental I e II	Matutino Vespertino	2002	-
EMEIEF	Educação Infantil - Pré-Escola e Ensino Fundamental I	Matutino Vespertino	2009	-

Fonte: A autora, com base em dados e informações da Secretaria Municipal de Educação e dos Planos de Gestão e Planos de Trabalho das escolas municipais.

4.2.1 Educação infantil

A rede municipal de ensino atende à educação infantil em três creches e cinco pré-escolas.

Na primeira etapa da educação infantil, as crianças são atendidas em creches que funcionam em período integral, das 7h00 às 17h00, numa jornada diária de 10 horas. Apesar de as creches funcionarem em tempo integral e os alunos permanecerem o dia todo, no período da manhã, têm aulas ministradas por professores; no período da tarde, são atendidos por monitores em atividades de alimentação, sono, banho e recreação. Foi nos informado que há lista de espera de crianças por vagas nessa etapa, há uma demanda educacional não atendida, fazendo-se necessário a construção de escolas para esse tipo de atendimento.

Na segunda etapa da educação infantil, as crianças são atendidas em pré-escolas que funcionam em período parcial, em dois turnos: manhã, das 7h30 às 11h30, e tarde, das 13h00 às 17h00, numa jornada de aula diária de quatro horas.

Há algumas escolas, creche e pré-escola, que contam com transporte escolar municipal gratuito e que atendem alunos de bairros distantes ou residentes na zona rural.

Os professores que atuam na educação infantil pertencem à classe de docentes e são denominados professores de educação infantil, de acordo com o estabelecido no novo Plano de Cargos, Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Magistério Público Municipal, instituído em 2011 (MUNICÍPIO, 2011)²⁰.

O documento estabelece como requisitos mínimos para o cargo de professor de educação infantil: curso superior com licenciatura plena em Pedagogia e habilitação específica na área de educação infantil.

Anterior ao novo Plano de Cargos e Carreira (2011), as creches e pré-escolas municipais eram geridas administrativa e pedagogicamente por coordenadores pedagógicos, que ocupavam cargos comissionados, ditos “de confiança”, podendo pertencer ou não ao Quadro Efetivo do Magistério Municipal.

O novo Plano instituiu os cargos de provimento em comissão de diretor de creche e diretor de pré-escola, colocando como requisitos mínimos para o exercício do cargo:

²⁰Professor de educação infantil é a designação para os professores que atuam nas creches e pré-escolas municipais (MUNICÍPIO, 2011).

licenciatura plena em Pedagogia com habilitação plena em Pedagogia, com habilitação específica em Administração Escolar ou Gestão Escolar, ou área específica com pós-graduação (Lato Sensu e/ou Stricto Sensu) em Gestão Escolar, e oito anos de experiência no magistério público. A legislação, entretanto, deixa em aberto essa questão. Entendemos, então, que se poderia admitir tanto a experiência no magistério público municipal quanto no estadual.

Há também, no atendimento à educação infantil, uma escola particular, na qual as classes de educação infantil funcionam somente no período da tarde: das 13h00 às 17h30. A Proposta Pedagógica da escola contempla a utilização de sistema apostilado de ensino com material didático apostilado para a EI e demais segmentos.

A distribuição de matrículas nessa etapa da Educação Básica é apresentada na tabela 5 para o período entre 1997 e 2012:

Tabela 5: Matrículas na educação infantil no município 1997 - 2012

Ano	Creche Municipal	Creche Particular	Pré-Escola Municipal	Pré-Escola Particular
1997	-	-	588	-
1998	-	-	619	32
1999	-	-	500	31
2000	-	-	600	36
2001	43	5	675	40
2002	40	9	663	31
2003	52	6	787	40
2004	52	5	846	47
2005	52	5	866	54
2006	55	2	923	18
2007	62	5	836	11
2008	117	11	880	12
2009	163	7	499	24
2010	243	8	596	22
2011	335	13	620	17
2012	360	17	662	21

Fonte: A autora, com base no Banco de Dados do Projeto de Pesquisa Institucional “Estratégias municipais para a oferta da educação básica: análise de parcerias público-privado no Estado de São Paulo”, e nos dados do Instituto Nacional e Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP - Censo Escolar para os anos de 2007 a 2012).

Observamos, em relação às matrículas em creche, um crescimento significativo na rede pública municipal entre os anos de 2001 e 2010, com substancial aumento de matrículas após a instalação da segunda creche municipal, em 2008. Chama a atenção, todavia, não haver nenhum registro de atendimento, privado ou público, em creches nos anos anteriores.

As matrículas em creches municipais são em número significativamente menor do que as oferecidas para a pré-escola. No ano de 2010, por exemplo, as matrículas em creche representavam 29% do total de matrículas da EI; havia 243 matrículas em creches e 596 matrículas em pré-escolas.

Em relação à pré-escola, quase todo o atendimento é público municipal. No período de 1997 a 2008, as matrículas cresceram, apresentando decréscimo no ano de 2009, em virtude da alteração da faixa etária para entrada no ensino fundamental (a partir dos seis anos de idade), o que ocasionou a migração de matrículas de alunos que ainda não haviam concluído a etapa da pré-escola e que foram transferidos para o ensino fundamental.

O atendimento na rede particular de ensino para a educação infantil decresce a partir de 2006 em relação aos anos anteriores; nos anos posteriores, percebe-se um crescimento muito pequeno.

4.2.2 Ensino fundamental

A rede municipal de ensino fundamental está organizada e atendendo ao ensino fundamental de nove anos (EF de 9 anos), implantado em 2009²¹. Possui sete unidades escolares: uma unidade escolar que atende à educação infantil (pré-escola) e ao ensino fundamental do 1.º ao 5.º anos; duas unidades escolares que atendem do 1.º ao 5.º anos; duas unidades escolares atendendo 6.º ao 9.º anos e duas, do 1.º ao 9.º anos. O EF está organizado em quatro ciclos, conforme o quadro que segue:

²¹Até o ano de 2008 funcionou o ensino fundamental de oito anos; ao final desse ano, a Secretaria Municipal da Educação organizou a rede municipal de ensino fundamental, visando a atender à Lei n.º 11.114, de 16 de maio de 2005, que instituiu a matrícula de todos os alunos a partir dos seis anos de idade no ensino fundamental; e a Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que instituiu a duração de nove anos para o ensino fundamental obrigatório. Assim, no ano de 2009, implementou-se o ensino fundamental de nove anos na rede municipal de ensino fundamental.

Quadro 2 - Município: organização dos ciclos no ensino fundamental

Ciclo	Anos que compõem o ciclo
Ciclo I	1.º, 2.º e 3.º
Ciclo II	4.º e 5.º
Ciclo III	6.º e 7.º
Ciclo IV	8.º e 9.º

Fonte:A autora, com base nas informações da Secretaria Municipal de Educação.

O ensino fundamental municipal está organizado em quatro ciclos: Ciclo I – 1.º, 2.º e 3.º anos; Ciclo II – 4.º e 5.º anos (EF I); Ciclo III – 6.º e 7.º anos; Ciclo IV – 8.º e 9.º anos (EF II), em regime de progressão continuada, o que significa que a reprovação apenas pode ocorrer ao final de cada Ciclo.

O ensino fundamental I compreende os Ciclos I e II e possui uma jornada diária de cinco horas, funcionando no período da manhã; das 7h00 às 12h00 e no período da tarde; das 12h30 às 17h30. Os docentes que atuam no EF I são denominados professores de educação básica I (PEB I) (SANTA GERTRUDES, 2011)²².

O novo Plano de Cargos e Carreira (2011) define como requisitos mínimos para o cargo de professor de ensino fundamental I (PEB I) curso superior com licenciatura plena em Pedagogia e habilitação específica em anos iniciais.

O ensino fundamental II compreende os Ciclos III e IV e possui uma jornada de aula diária de cinco horas e vinte minutos, funcionando no período da manhã; das 7h00 às 12h20 e no período da tarde; das 12h40 às 18h00. Os docentes que ministram aula no EF II são denominados Professores de Educação Básica II. (PEB II) (SANTA GERTRUDES, 2011)²³.

São considerados requisitos mínimos para o cargo de professor de EF II (PEB II): curso superior, licenciatura de graduação plena e habilitação específica na área de atuação.

²²Professor de ensino fundamental I (PEB I) é a designação utilizada para os professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental (1.º ao 5.º anos), educação de jovens e adultos, projetos educacionais e educação especial (MUNICÍPIO, 2011, p.9).

²³Professor de ensino fundamental II (PEB II) é a designação utilizada para os professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental (6.º ao 9.º anos), educação de jovens e adultos, projetos educacionais. São professores licenciados para ministrar aulas nas disciplinas: português, matemática, ciências, história, geografia, inglês, artes, educação física. Os dois últimos citados também poderão atuar em todos os segmentos da Educação Básica (MUNICÍPIO, 2011, p.9).

Anterior ao novo Plano de Cargos e Carreira (2011), os cargos de diretor de escola e coordenador pedagógico das escolas municipais de ensino fundamental eram ocupados por indivíduos em cargos comissionados, nomeados pelo prefeito, envolvendo, ou não pessoas do Quadro do Magistério Público Municipal (CAIN, 2009).

De acordo com a legislação municipal vigente - o novo Plano de Cargos, Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Magistério Público Municipal (2011) - são requisitos mínimos para o cargo de diretor de escola: licenciatura plena em Pedagogia, com habilitação específica em Administração Escolar ou Gestão Escolar, ou em área específica, com pós-graduação (Lato-Sensu e/ou Stricto Sensu) em Gestão Escolar e oito anos de experiência no magistério público (não especificado se na rede pública estadual e/ou municipal, entendendo-se que podem ser admitidos ambos); mesma exigência para os cargos de diretor de creche e diretor de pré-escola. E, para o cargo de coordenador pedagógico; licenciatura plena em Pedagogia com habilitação em Administração Escolar ou Supervisão, ou em área específica, com pós-graduação (Lato-Sensu e/ou Stricto Sensu) em Gestão Escolar e cinco anos de experiência no magistério público (também com entendimento idem ao anterior).

O município conta com uma escola particular que também oferece atendimento no ensino fundamental I e II, funcionando no período da manhã com atendimento ao EF II – do 6.º ao 9.º - das 7h00 às 11h40 (duas vezes na semana o horário é das 7h00 às 12h30); e, no período da tarde, com atendimento ao EF I – 1.º ao 5.º anos – das 13h00 às 17h30 para o 1.º ano e, das 13h00 às 17h50, para o 2.º ao 5.º anos. A escola é conveniada a um determinado sistema apostilado de ensino privado, com a adoção de material estruturado – apostilas.

A distribuição das matrículas no ensino fundamental, no município, é apresentada na tabela 6:

Tabela 6: Matrículas no ensino fundamental no município 1997 - 2012

Ano	Ensino Fundamental I Municipal	Ensino Fundamental I Particular	Ensino Fundamental II Municipal	Ensino Fundamental II Estadual	Ensino Fundamental II Particular
1997	1168	0	-	1071	-
1998	1139	17	-	1220	-
1999	1215	43	-	1101	-
2000	1142	44	220	1007	23
2001	1146	57	385	817	35
2002	1223	55	580	574	44
2003	1275	53	1146	0	51
2004	1292	64	1181	0	57
2005	1439	70	1207	0	72
2006	1507	89	1274	0	83
2007	1618	87	1292	0	88
2008	1625	77	1309	0	72
2009	1908	79	1418	0	75
2010	1703	70	1454	0	71
2011	1586	67	1550	0	85
2012	1600	55	1566	0	78

Fonte: A autora, com base no Banco de Dados do Projeto de Pesquisa Institucional “Estratégias municipais para a oferta da educação básica: análise de parcerias público-privado no Estado de São Paulo” e nos dados do Instituto Nacional e Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP – Censo Escolar para os anos de 2007 a 2012).

Para o período de 1997 a 2012, a rede estadual de ensino, no EF I (séries iniciais) não apresentou matrículas devido à municipalização do ensino, processo pelo qual se transferiu a responsabilidade desse atendimento para o município; no EF II (séries finais), as matrículas foram decrescendo entre os anos de 1997 e 2002 e, a partir de 2003, com a municipalização da oferta educacional desse atendimento, o município o assumiu. À época, funcionava o ensino fundamental de oito anos, o qual estava organizado em séries.

A rede municipal de ensino apresentou matrículas para o EF I a partir de 1997 com a municipalização desse atendimento. Nesse período, podemos ver que houve um aumento no número de matrículas, excetuando-se os anos de 1998 e 2000, que apresentaram pequeno decréscimo em relação aos anos que os antecederam. Para o EF II, as matrículas municipais ocorreram a partir de 2000. Com a oferta desse atendimento em uma escola municipal, a partir

de 2003 com a municipalização do EF II, as matrículas estaduais migraram para a rede municipal de ensino, a qual veio, ano a ano, ampliando o número de matrículas.

A rede particular de ensino apresentou matrículas no EF I a partir de 1998, com ampliação desse atendimento até o ano de 2001; a partir de 2002 até 2012, o número de matrículas vem oscilando ano a ano, ora com pequena diminuição, ora com pequeno aumento.

4.2.3 Educação de jovens e adultos

O atendimento à educação de jovens e adultos (EJA) é compartilhado entre a rede municipal de ensino(EF I e II) e a rede estadual(EM). Não há oferta privada nessa modalidade.

A rede estadual de ensino mantém uma única no município e oferece o ensino médio na modalidade EJA, no período noturno.

A seguir, apresentamos informações relativas ao atendimento à EJA. A tabela 7 indica as matrículas em educação de jovens e adultos no ensino fundamental e no ensino médio:

Tabela 7: Matrículas na educação de jovens e adultos no município 1997 - 2012

Ano	Educação de Jovens e Adultos Municipal - EF	Educação de Jovens e Adultos Estadual - EM	Educação de Jovens e Adultos Particular
1997	-	-	-
1998	-	-	-
1999	54	-	0
2000	65	-	0
2001	105	-	0
2002	81	-	53
2003	73	-	0
2004	81	-	0
2005	77	-	0
2006	209	-	0
2007	225	-	0
2008	143	-	0
2009	201	104	0
2010	187	107	0
2011	149	97	0
2012	120	71	0

Fonte: A autora, com base no Banco de Dados do Projeto de Pesquisa Institucional “Estratégias municipais para a oferta da educação básica: análise de parcerias público-privado no Estado de São Paulo” e nos dados do Instituto Nacional e Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP – Censo Escolar para os anos de 2007 a 2012).

As matrículas em educação de jovens e adultos, no ensino fundamental, são todas de responsabilidade da rede municipal de ensino. Pode-se ver, no período de 1999 a 2012, um acréscimo do número de matrículas, com pequeno decréscimo nos anos de 2002, 2003 e 2005, em relação aos anos precedentes. Já as matrículas públicas referentes à EJA, no ensino médio, são registradas na única escola pública estadual, que oferece o ensino médio regular e supletivo (EJA). Somente foram localizados dados para os anos de 2009, 2010, 2011 e 2012, respectivamente 104, 107, 97 e 71 matrículas (INEP/MEC, 2010).

4.2.4 Educação Especial

O município possui, também, atendimento destinado à educação especial. Os dados de matrículas são apresentados na tabela 8:

Tabela 8: Matrículas na educação especial no município 1997 - 2012

Ano	Educação Especial Municipal - incluídos EF	Educação Especial Estadual - incluídos EM	Educação Especial Particular - incluídos
1997	-	-	-
1998	-	-	-
1999	0	0	0
2000	0	0	0
2001	0	0	0
2002	0	0	0
2003	0	0	0
2004	12	0	0
2005	23	0	1
2006	22	0	1
2007	26	3	2
2008	30	3	1
2009	34	1	1
2010	32	2	0
2011	29	6	0
2012	-	-	-

Fonte: A autora, com base no Banco de Dados do Projeto de Pesquisa Institucional “Estratégias municipais para a oferta da educação básica: análise de parcerias público-privado no Estado de São Paulo” e nos dados do Instituto Nacional e Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP – Censo Escolar para os anos de 2007 a 2012).

As matrículas para a educação especial, no ensino fundamental, são registradas pelos Censos do INEP, a partir de 2004, mostrando um crescimento contínuo na rede municipal: em 2004, eram 12 matrículas; em 2011, 29. Para a rede estadual não constam dados. Para a rede privada há variações nos registros, nunca ultrapassando o total de dois alunos.

Para o ensino médio, as matrículas em educação especial são registradas a partir de 2007: 3; em 2008: 3; em 2009: 1; em 2010: 2, e em 2011: 6. Para o ano de 2012 não foram apresentados dados (INEP/MEC, 2012).

4.2.5 Ensino Médio

O ensino médio, assim como o ensino fundamental e a educação infantil é predominantemente oferecido pelo poder público. Nesse caso, sob a responsabilidade da esfera administrativa estadual.

A única escola mantida pelo governo estadual no município funciona em três períodos: no período da manhã, das 7h00 às 12h20; no período da tarde, das 12h40 às 18h00. No período diurno, é oferecido o ensino médio regular e, no período noturno, como já mencionado, é oferecido o ensino médio na modalidade de EJA.

No município, há uma única escola particular que, a partir de 2003, também passou a ofertar o ensino médio, com uma participação mínima nas matrículas. O atendimento é realizado no período da manhã; das 7h00 às 12h30. A escola, conveniada à um sistema apostilado de ensino e, também adota material didático apostilado para o EM.

O ensino médio ofertado no município possui distribuição de matrículas conforme apresentado na tabela 9:

Tabela 9: Matrículas no ensino médio no município 1997 - 2012

Ano	Ensino Médio Estadual	Ensino Médio Particular
1997	388	-
1998	438	-
1999	553	0
2000	623	0
2001	638	0
2002	725	0
2003	764	15
2004	766	34
2005	738	47
2006	728	52
2007	642	48
2008	707	59
2009	695	46
2010	728	41
2011	750	38
2012	813	37

Fonte: A autora, com base nos dados do Instituto Nacional e Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP – Censo Escolar para os anos de 1997 a 2012).

As matrículas no ensino médio são exclusivamente atendidas pela rede estadual de ensino. No período de 1997 a 2012, houve um aumento gradativo no número de matrículas, com pequeno decréscimo nos anos de 2005, 2006 e 2007, com relação aos anos anteriores.

A rede particular de ensino tem pouca presença nesse atendimento, apresentando pequeno número de matrículas, com pequenas oscilações para o período de 2003 a 2012.

4.2.6 Ensino Superior

O ensino superior em Santa Gertrudes é oferecido na modalidade EaD, por duas mantenedoras diferentes: há um polo presencial, pertencente a uma universidade comunitária do Rio Grande do Sul, instalado na única escola privada do município, oferecendo o curso de Pedagogia.

O outro polo presencial de EaD é vinculado a uma universidade privada do centro-oeste brasileiro. Este polo oferece os cursos superiores de Administração, Serviço Social, Gestão e Marketing, Logística, Pedagogia e Letras. Encontra-se instalado em uma escola pública municipal. Por contrato, a administração pública se compromete a ceder salas, funcionários e equipamentos; a instituição paga os tutores e coordenador, fornecendo também material didático aos alunos (CAIN, 2009).

Os cursos, com duas aulas presenciais por semana, realizam-se mediante a cobrança de mensalidades com valores reduzidos em relação ao mercado. Havia uma placa na entrada da escola com os dizeres “Faculdade Municipal”. Entretanto, em pesquisa anterior, realizada no município em 2009, um dos gestores municipais informou à pesquisadora não se tratar de uma faculdade municipal e, sim, de uma empresa privada, apesar de a informação contradizer a da porta de acesso. A coordenação responsável pelo polo também explicou à pesquisadora que o atendimento era voltado ao “público C e D” (CAIN, 2009).

Embora não seja o ensino superior objeto deste estudo, a inserção deste segmento do setor privado que atua em educação nas escolas públicas é tomado aqui com estranhamento.

Após a caracterização da oferta educacional no município de Santa Gertrudes, apresentaremos o seu IDEB e discutiremos a gestão municipal.

4.3 Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do município – IDEB

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil - no caso dos estudantes do ensino fundamental, obtido ao final das etapas do EF I (5.º ano) e EF II (9.º ano), com informações sobre o rendimento escolar (aprovação).

Na tabela 10 é apresentado o IDEB: índice observado e as metas projetadas para a rede municipal, segundo dados oficiais.

Tabela 10: IDEB observado e metas projetadas - rede municipal - 2005-2021

Ensino	IDEB Observado				Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Funda- mental												
Anos Iniciais	-	5,1	5,6	5,5	-	5,3	5,6	5,9	6,1	6,4	6,6	6,8
Anos Finais	-	4,7	5,1	5,1	-	4,8	5,0	5,3	5,7	5,9	6,1	6,3

Fonte: Dados do Instituto Nacional e Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC). Disponível em: <<http://www.portaideb.com.br>> (Acesso em 04 de setembro de 2012).

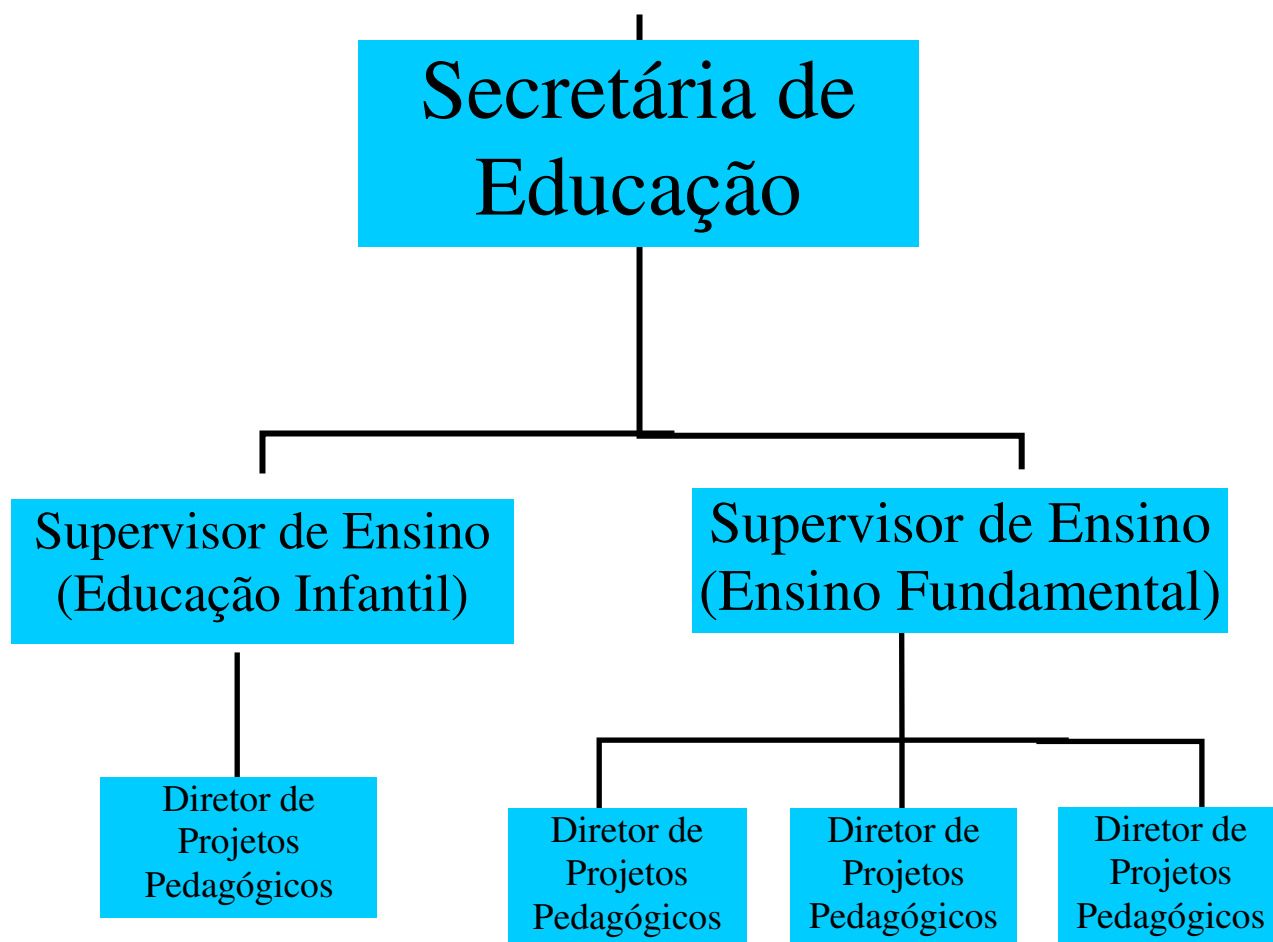
No município, para os anos iniciais do ensino fundamental, (EF I) o IDEB, observado de 2009 esteve acima do estipulado como meta a ser alcançada para o referido ano, atingindo, no ano de 2009, a meta prevista para 2011; o IDEB observado de 2011 esteve pouco abaixo do estimado para o mesmo ano. Para os anos finais do ensino fundamental (EF II), o IDEB observado de 2009 superou a meta projetada para o respectivo ano, e o IDEB observado de 2011 esteve pouco acima da meta prevista para o ano em curso.

Evidenciamos que, no ano de 2011, quando o IDEB observado foi abaixo do projetado, estava vigente a parceria entre a administração local e a empresa privada na adoção de sistema apostilado de ensino, com o uso de material apostilado para toda rede municipal de ensino

4.4 Gestão da educação municipal

A Secretaria Municipal de Educação (SME) foi instituída em 1997. Até então havia um Departamento Municipal de Educação responsável pela organização da rede escolar.

A estrutura da Secretaria Municipal de Educação foi alterada por Lei Complementar de setembro de 2011, que instituiu o Plano de Cargos, Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Magistério Público Municipal, conforme será apresentado mais adiante neste trabalho.

Organograma 1: Estrutura da Secretaria Municipal de Educação - 2012

Fonte: A autora, com base em informações fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação (2012).

A Secretaria Municipal de Educação tem em seu gabinete profissionais trabalhando na condição de técnicos ou especialistas, todos com experiência docente. A secretária municipal de educação é ex-professora da rede pública estadual, possuindo larga experiência na docência em Educação Básica.

No trabalho, utilizamos identificações fictícias para garantirmos o anonimato e a privacidade dos sujeitos entrevistados, apresentados a seguir:

Quadro 3 - Sujeitos entrevistados na Secretaria Municipal de Educação - 2012

Nome fictício	Cargo/Função
Secretária Municipal de Educação	Secretária Municipal de Educação
Diretora Pedagógica	Diretora Pedagógica da SME

Fonte: A autora, com referência aos sujeitos entrevistados no ano de 2012.

Quadro 4 - Sujeitos entrevistados na escola 1 - 2011

Nome fictício	Cargo/Função
Diretora de escola 1	Diretora de Escola
Coordenadora pedagógica 1	Coordenadora Pedagógica
Professora do 1.º ano 1	Professora de Ensino Fundamental I
Professora do 3.º ano 1	Professora de Ensino Fundamental I
Professora do 4.º ano 1	Professora de Ensino Fundamental I
Mãe de aluno do 1.º ano 1	Mãe de aluno do 1.º ano e funcionária da escola
Mãe de aluno do 4.º ano 1 e membro da APM	Mãe de aluno do 4.º ano e membro da Associação de Pais e Mestres

Fonte: A autora, com referência aos sujeitos entrevistados no ano de 2011.

Quadro 5 - Sujeitos entrevistados na escola 2 - 2012

Nome fictício	Cargo/Função
Diretora de escola 2	Diretora de Escola
Coordenadora pedagógica 2	Coordenadora Pedagógica
Professora do 2.º ano 2	Professora de Ensino Fundamental I
Professora do 3.º ano 2	Professora de Ensino Fundamental I
Professora do 4.º ano 2	Professora de Ensino Fundamental I
Professora de AEE	Professora de Ensino Fundamental II Atendimento Educacional Especializado
Mãe de alunos do 2.º e 5.º anos 2	Mãe de alunos do 2.º e 5.º anos
Mãe de aluno do 4.º ano 2 e membro da APM	Mãe de aluno do 4.º ano e membro da Associação de Pais e Mestres

Fonte: A autora, com referência aos sujeitos entrevistados no ano de 2012.

Em Santa Gertrudes, não houve a criação do Sistema Municipal de Ensino. A Secretaria Municipal de Educação é subordinada à Diretoria Regional de Ensino, sediada em um município vizinho e se reporta à legislação vigente da Secretaria de Estado da Educação (SEE).

A diretora pedagógica²⁴ da Secretaria Municipal de Educação confirma a subordinação do município à SEE:

²⁴A diretora pedagógica tem formação em Magistério (ensino médio), licenciatura em Pedagogia e pós-graduação Lato Sensu em Psicopedagogia Clínica. Trabalha no município como docente desde 1987, como professora contratada na rede estadual, no período de 1987 a 1997; em setembro de 1997, com a municipalização do ensino, passou a trabalhar como docente na rede municipal. Em janeiro de 1998, prestou concurso e ingressou na mesma como professora efetiva, onde ficou até 2006. No período de 2006 a 2008, foi coordenadora pedagógica numa escola de ensino fundamental e, de 2009 a 2012, trabalhou como coordenadora pedagógica do ensino fundamental na Secretaria Municipal de Educação, e na função de diretora pedagógica após a aprovação do Plano de Carreira em setembro de 2012 (Informações obtidas em entrevistas à secretária municipal de educação, em 18 de fevereiro de 2012 e 14 de agosto de 2012).

Tudo à Diretoria Regional de Ensino, Calendário Escolar, Plano de Gestão, Plano de Trabalho, Matriz Curricular, tudo vai para lá para ser aprovado ou homologado, depois eles nos devolvem, quando tivermos a rede própria nós mesmos iremos cuidar dessa parte também. (DIRETORA PEDAGÓGICA, 2012).

Relembramos que, em 1988, a Constituição Federal considerou o município como ente federado e estabeleceu, em seu artigo 211, que a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios deveriam organizar em regime de colaboração, seus sistemas de ensino, fato que ainda não ocorreu no município pesquisado, nem pela articulação do chamado regime de colaboração posto em Lei, nem pela iniciativa da gestão municipal. A CF/1988 e a LDB/1996 possibilitaram a criação dos sistemas municipais de ensino que, do ponto de vista legal e administrativo, concedem ao município, maior grau de autonomia, ainda que relativa, na organização e gestão da educação municipal e na formulação de políticas educacionais locais.

No município não há, também, um Plano Municipal de Educação.

De acordo com a atual secretária municipal de educação²⁵, há um projeto com a intenção de elaborar o Plano Municipal de Educação, uma empresa, que não é a mesma que fornece o sistema apostilado de ensino, foi contratada para essa finalidade, a secretária afirma considerar a possibilidade de participação dos pais e da comunidade escolar, parece-nos que ao falar sobre essa participação, a mesma considera como pouco relevante.

Nós iremos ver, iremos fazer várias reuniões para elaborar o Plano Municipal de Educação, iremos delinear isso e ver como rede quer que isso aconteça, eu acredito que alguns pontos terão que ser comuns para todos, para não causar nenhum tipo de problema, mas tem coisas que são bem próprias da escola, tem características da escola que teremos que atender, para atender a própria demanda da localidade. [...] **poderemos até ouvir os pais, para ter a participação e abranger mesmo a comunidade escolar.** [...] Nós estamos com um projeto nesse segundo semestre de 2012 para fazer o Plano Municipal de Educação, **tem uma empresa contratada** que já começou a coletar os dados para o processo de organização e criar o sistema municipal. (grifos nossos) (SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2012).

²⁵A secretária municipal de educação é licenciada em Pedagogia e está concluindo o Mestrado em Educação em uma instituição de ensino superior privada (2012). É professora efetiva na rede municipal de ensino, com experiência de 20 anos na docência. Nos anos de 2003 a 2005, atuou como coordenadora pedagógica em uma Escola de Ensino Fundamental; de 2006 a 2008, voltou a atuar na docência e, de 2009 a 2012, está à frente da Secretaria Municipal de Educação. Possui uma história de envolvimento com a educação no município; foi presidente do Conselho Municipal de Educação e vice-presidente do Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). (Informações obtidas em entrevistas à secretária municipal de educação, em 18 de fevereiro de 2011 e 14 de agosto de 2012).

Nesse ponto, defendemos que, na educação, a participação da comunidade escolar (pais, alunos, funcionários, professores) e externa, por meio da democratização da gestão das escolas, e por conseguinte, da educação municipal, é condição essencial para a efetivação dos fins educacionais que se pretende alcançar. Isso inclui maior autonomia escolar, como forma de prover a capacidade de autogovernar-se e de tomar decisões coletivas, na superação de relações autoritárias e da centralidade de decisões que possam existir em menor ou maior grau, de contemplar as especificidades locais e de promover a realização da condição de sujeito de todos os envolvidos no processo educativo.

Na sequência, apresentaremos o Conselho Municipal de Educação e Conselho do FUNDEB.

4.5 Conselho Municipal de Educação

A Lei Municipal de junho de 1997, ainda em vigência, instituiu o Conselho Municipal de Educação (CME), o qual é constituído por nove membros e respectivos suplentes, escolhidos entre seus pares. A Lei determina que os membros devam ter notório saber e experiência em matéria de Educação, mas não especifica como o “notório saber” será avaliado. A representação no CME permite que haja apenas um membro por segmento, com a seguinte representação: Poder Executivo, Poder Legislativo, Secretaria Municipal de Educação, professores da rede municipal de ensino, professores da rede estadual de ensino, pais de alunos da rede pública do ensino fundamental - integrante de Conselho de Escola - Associações locais juridicamente representadas, especialistas em Educação das escolas públicas e funcionários das escolas públicas (SANTA GERTRUDES, 1997).

Conforme se verifica, não há representação estudantil da educação básica ou do ensino superior, assim como também não há representação de pais de estudantes matriculados na escola estadual ou da instituição privada. O Executivo municipal é o único segmento que conta com dois representantes. A Lei estabelece, ainda, como membro nato do CME o secretário municipal de educação, com direito a voto.

Dentre as atribuições do CME estão: fixar diretrizes para a organização do sistema municipal de ensino ou para o conjunto de escolas municipais, colaborar com o poder público municipal na formulação da política e na elaboração do Plano Municipal de Educação, cumprir as disposições constitucionais, assistir aos poderes públicos na condução dos assuntos

educacionais do município, aprovar convênios de ação interadministrativa que envolvam o poder público, acompanhar a aplicação de recursos públicos, propor medidas ao poder público quanto à efetiva assunção de suas responsabilidades em relação à educação infantil e ao ensino fundamental, entre outras.

A criação do Conselho Municipal de Educação antecedeu à municipalização da oferta do ensino fundamental, que ocorreu no mesmo ano. Sua instalação foi uma medida de adequação à legislação federal que previa sua criação - Lei n.º 9.394/1996 (LDB) (CAIN, 2009).

4.6 Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)

Em março de 2007, Lei Municipal, em vigência, instituiu o Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Conselho do FUNDEB²⁶ no município.

O Conselho do FUNDEB é constituído por dez membros titulares e de seus respectivos suplentes: um representante da Secretaria Municipal de Educação indicado pelo Poder Executivo Municipal, um representante dos professores das escolas públicas municipais; um representante dos seus diretores, um representante dos seus servidores técnico-administrativos, dois representantes dos pais de alunos dessas escolas, dois representantes dos estudantes da educação básica pública, um representante do Conselho Municipal de Educação, e um representante do Conselho Tutelar local (SANTA GERTRUDES, 2007).

²⁶Em substituição à Lei Municipal de fevereiro de 1998, que instituiu o Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Conselho do FUNDEF (MUNICÍPIO, 1998a), constituído por cinco membros, um representante de cada segmento da Secretaria Municipal de Educação dos professores e diretores das escolas públicas do ensino fundamental, de pais e alunos, dos servidores das escolas públicas do ensino fundamental do Conselho Municipal de Educação.

A referida lei estabelece que os representantes dos professores, dos diretores de escolas, dos servidores técnico-administrativos, dos pais de alunos e dos estudantes são indicados pelas respectivas representações após processo eletivo entre pares.

Dentre as atribuições do Conselho estão: acompanhar e controlar a transferência e aplicação dos recursos do Fundo, supervisionar a realização do Censo Escolar e a elaboração da proposta orçamentária anual do Poder Executivo Municipal, examinar registros contábeis e demonstrativos gerenciais mensais dos recursos repassados ou retidos à conta do Fundo, emitir parecer sobre as prestações de contas dos recursos do Fundo, entre outras.

A Lei estabelece, ainda, ao Conselho, autonomia em suas decisões, sem vinculação ou subordinação institucional ao Poder Executivo Municipal.

A seguir, discorreremos sobre o novo Plano de Cargos e Carreira do Magistério instituído no município, explicitando o seu processo de elaboração do mesmo.

4.7 Plano de Cargos e Carreira do Magistério Público Municipal

A Lei Municipal Complementar, de junho de 1998, instituiu o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público (revogada). No Plano de Carreira e Remuneração, a Carreira do Magistério Público Municipal estava organizada da seguinte forma: classes de docentes, que continham o Professor de Educação Básica I (PEB I) - professor de educação infantil, suplência, projetos educacionais e de ensino fundamental I (Ciclos I e II)- e o Professor de Educação Básica II (PEB II) - professor de ensino fundamental II (Ciclos III e IV), e a classe de suporte pedagógico, composta pelo diretor de escola e o supervisor de ensino. O Plano adotava o Regime de Consolidação das Leis do Trabalho – CLT (SANTA GERTRUDES, 1998b).

A nova Lei Complementar que instituiu o Plano de Carreira, Cargos, Vencimentos e Salários para os integrantes do Magistério Público Municipal foi promulgada pelo prefeito, à frente da administração municipal, em setembro de 2011.

A secretária municipal de educação relata que a elaboração do novo Plano de Carreira e Cargos envolveu um processo de discussão e participação dos profissionais do magistério municipal, por meio de uma comissão com representantes dos diferentes segmentos, e que houve assistência de uma assessoria contratada pela SME.

Nosso primeiro Plano de Carreira é de 1998, após a municipalização do ensino, que foi uma das exigências da municipalização, ter um Plano de Carreira, e depois disso, nós não mexemos mais nesse Plano até 2011. Na verdade nós mudamos praticamente o Plano todo, era FUNDEF passou para FUNDEB, então, teve que fazer muitas alterações. Em 2009, **nós montamos uma comissão, com portaria, com representantes de cada escola** e fizemos várias reuniões, todas registradas com atas, **para ninguém falar “ai, eu não vi”, “eu não sabia disso”, se ouve muito disso, e depois de muitas reuniões mandamos para a Câmara Municipal**, apresentamos para o prefeito e para a Câmara, e foi aprovado em primeiro de setembro de 2011. [...]. Os representantes levavam para as escolas o que a Comissão decidia e também traziam das escolas outras sugestões. Para mandar o Plano de Carreira para o prefeito e para a Câmara nós tivemos a aprovação de 70% da rede municipal de ensino. [...] Nós **contratamos uma assessoria que nos deu assistência, inclusive jurídica, do que pode e do que não pode**, porque tem coisa que nós queríamos pôr, mas não podia e aí eles fizeram essa assessoria para nós. (grifos nossos) (SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2012).

Trazemos o depoimento da diretora pedagógica da SME, a qual justifica a elaboração do novo Plano como medida de adequação às legislações educacionais atuais:

Tínhamos um Plano de Carreira, **bastante obsoleto**, de 1998, que nem estava mais sendo seguido, porque tudo que estava ali **estava muito fora das questões novas da educação**, a educação mudou muito de 1998 para cá, esse **novo Plano de Carreira foi feito juntamente com uma Comissão Municipal**. Cada escola tinha o seu representante, se reunia uma vez por semana na Secretaria de Educação para fazer o melhor no momento; não é perfeito, mas foi o melhor que pudemos fazer nesse momento. O Plano de Carreira foi reformulado totalmente e foi aprovado em setembro de 2011, vigorando para tudo, para avaliação de desempenho, para progressão, para direitos e deveres do professor, tudo está ali. [...] **Teve a assessoria que vinha também nas reuniões**, cada escola mandava seus representantes nas reuniões, eles falavam o que queriam, cada qual no seu segmento, houve um consenso para agradar a todos, seguindo, lógico, a LDB e a Constituição, e também a CLT, porque nós somos celetistas, tudo dentro da lei. [...] A empresa que a Prefeitura contratou, foi uma assessoria jurídica, o que podia e o que não podia, o que estava dentro da lei e o que não estava, **mas foram os professores mesmos que elaboraram o Plano de Carreira, e essa empresa deu assessoria nessa parte: “isso não pode pôr, porque é inconstitucional”, “isso daqui vocês tem que ver antes, porque pode acontecer isso no futuro”, então, a empresa estava auxiliando nisso**. (grifos nossos) (DIRETORA PEDAGÓGICA, 2012).

Os depoimentos dos entrevistados nas escolas 1 e 2 confirmam que houve um processo de discussão e participação na construção do novo Plano de Carreira, e que foi instituída uma comissão com representantes dos diversos segmentos do magistério público municipal das unidades escolares municipais, os quais são contemplados no referido Plano, representante da Secretaria Municipal de Educação e representante do Conselho Municipal de Educação (Comissão de Representantes instituída pela Portaria n.º 1893/2010). Ilustramos

com os relatos das diretoras de escolas 1²⁷ e 2²⁸, da coordenadora pedagógica 2²⁹, das professoras do 3.º ano³⁰ e do 2.º ano³¹:

[...] esses **representantes das unidades se reuniam**, na SME, com a secretária de educação e eles comentavam sobre as **solicitações de mudanças**; ela averiguava no jurídico [da prefeitura] o que podia ou não. (grifos nossos) (DIRETORA DE ESCOLA 1, 2011).

As escolas faziam as sugestões, a comissão discutia, os representantes das escolas traziam os resultados da discussão, a gente olhava, lia, mandava opiniões. Foi feito assim, **em consenso**. (grifos nossos) (PROFESSORA DO 3.º ANO 1, 2011).

[...] mas **tudo que era feito partia dos professores**, dessa comissão, para verificar onde os professores **gostariam que melhorasse e propusessem modificações**. (grifos nossos) (PROFESSORA DO 2.º ANO 2, 2012).

Os **professores que elaboraram, eles lutaram**, participaram, eles que montaram, **fizeram, tiraram, colocaram, é deles o Plano**. [...] foi uma luta grande dos professores, eles lutaram mesmo para isso, agora, depois que está em andamento, eles veem uma coisinha errada aqui, uma coisinha que poderia ter mexido ali, e se tentará fazer algumas mudanças posteriormente. (grifos nossos) (COORDENADORA PEDAGÓGICA 2, 2012).

Foi **elaborado pela equipe de professores**, foram professores eleitos, professores de cada escola, tanto PEB I como PEB II, para poder trabalhar “em cima” da elaboração do Plano; fora isso foi feito um trabalho pela

²⁷ A diretora de escola 1 é pós-graduada em Educação Especial e está concluindo outra pós-graduação, esta em Psicopedagogia Clínica (2012). Atua na rede municipal de ensino há 11 anos. Sua carreira foi iniciada na docência em educação infantil. Em 2006, passou a atuar no ensino fundamental e, em 2009 foi “convidada” a assumir a direção de escola, à época, cargo comissionado, nele permanecendo até o ano de 2012. (Informações obtidas em entrevista à diretora de escola, em 28 de novembro de 2011).

²⁸ A diretora de escola 2 é graduada em Pedagogia e Letras. É professora aposentada na rede estadual de ensino desde novembro de 1992. Posteriormente à aposentadoria, atuou como Professora de Educação Básica II (PEB II) durante sete anos, ainda na rede estadual. No período de 1999 a 2003, atuou na direção dessa escola municipal (EF I - 1.º ao 5.º anos) em cargo comissionado; retornou à escola em 2009. A diretora de escola 2 não pertence ao quadro do magistério municipal. (Informações obtidas em entrevista à diretora de escola, em 27 de junho de 2012).

²⁹ A Coordenadora pedagógica possui pós-graduação Lato Sensu em Atendimento Educacional Especializado. É Professora de Educação Básica I (PEB I) efetiva na rede municipal de ensino, numa escola de educação infantil. Possui catorze anos de experiência na docência; atuou por um ano como coordenadora da Faculdade Municipal e por dois anos na coordenação pedagógica da educação infantil; trabalha como coordenadora pedagógica nessa escola (EF I - 1.º ao 5.º anos) há sete meses. (Informações obtidas em entrevista à coordenadora pedagógica, em 28 de junho de 2012).

³⁰ A professora do 3.º ano possui pós-graduação em Psicopedagogia. Atua na docência há dezenove anos; iniciou, trabalhando no município de São Paulo. É Professora de Educação Básica I (PEB I) efetiva na rede municipal de ensino há treze anos; desde 2006, atua na escola (EF I - anos iniciais - 1.º ao 5.º anos). (Informações obtidas em entrevista à professora do 3.º ano, em 16 de novembro de 2011).

³¹ A professora do 2.º ano possui pós-graduação Lato Sensu em Psicopedagogia e vinte e quatro de experiência na docência; trabalhou durante dez anos como professora contratada na rede estadual de ensino. É Professora de Educação Básica I (PEB I) efetiva na rede municipal de ensino, efetivou-se nessa escola, onde trabalha (EF I - anos iniciais - 1.º ao 5.º anos) há catorze anos. (Informações obtidas em entrevista à professora do 2.º ano, em 13 de junho de 2012).

equipe de legislação, para ver o que era legal ou não, para poder elaborar o Plano. (grifos nossos) (DIRETORA DE ESCOLA 2, 2012).

Relataram que houve reuniões periódicas da comissão para discussão das propostas para elaboração do novo Plano de Carreira, que os representantes das escolas foram responsáveis em passar as informações, levar as propostas discutidas, junto à unidade escolar, para discussão e apreciação da comissão, e dar retorno sobre as mesmas. As solicitações e propostas eram registradas por escrito e visto o amparo legal.

Nós tínhamos o compromisso e até datas agendadas; nós tínhamos um horário na HTPC para passar informações para os professores, eles faziam as **solicitações todas por escrito**, e então levávamos à comissão. Antes das reuniões, nós tínhamos que verificar se tinha base legal, porque, se não tivesse base legal, não adiantava ficar discutindo e perdendo tempo. Foi uma coisa exaustiva, mas muito enriquecedora porque a gente aprendeu muito com isso; **o professor às vezes tem dificuldade de entender a parte de lei, dos direitos, e é importante**, toda a rede teve acesso a isso, o que era legal, o que era possível, e o que não era, e melhorar o Plano para que ele ficasse mais benéfico para todos. (grifos nossos) (PROFESSORA DO 2.º ANO 2, 2012).

As professoras do 2.º ano e do 4.º ano³² registram que o processo de elaboração do novo Plano de Carreira envolveu a construção de uma dinâmica coletiva de trabalho, de leitura, pesquisa e conhecimento de legislações vigentes e da autoria na construção do documento:

Eu sou uma das professoras que fez parte do grupo para elaboração do Plano. Nós fizemos **muitas leituras, pesquisas com leis também**, não só do município como do ente federal para poder elaborar o Plano de Carreira. (grifos nossos) (PROFESSORA DO 2.º ANO 2, 2012).

Eu vi um **trabalho bem interessante**, da gente ter que **procurar lei**, ler a Constituição (Federal), **enxergar o outro**, que foi uma grande dificuldade no início, porque tinha coisa que contemplava o PEB I, mas não contemplava o PEB II e vice-versa. (grifos nossos) (PROFESSORA DO 4.º ANO 2, 2012).

Os depoentes evidenciam que o novo Plano foi elaborado contemplando suas reivindicações e atendendo às suas expectativas:

Acho que atendeu às expectativas, sim; tem coisas para melhorar, que nós já estamos levantando, porque, dentro de **uma lei sempre tem os ajustes, à**

³² A professora do 4.º ano possui pós-graduação em Psicopedagogia, vinte e três anos de trabalho na docência, sendo que trabalhou durante nove anos como professora contratada na rede estadual de ensino. É Professora de Educação Básica I (PEB I) efetiva na rede municipal de ensino; efetivou-se nessa escola e atuou na vice-direção por dois anos, na época em que a escola atendia à EJA no período noturno. Trabalha como docente a (EF I - anos iniciais – 1.º ao 5.º anos) há catorze anos. (Informações obtidas em entrevista à professora do 4º ano, em 28 de junho de 2012).

medida que vai sendo colocada em prática, mas acredito que está atendendo, sim. (grifos nossos) (PROFESSORA DO 4.º ANO 2, 2012).

Melhorou muito, muito mesmo, eu acho que de todos os ângulos, porque não só o **benefício para o professor, que é a carreira**, mas também na parte da avaliação, porque eu acredito que sem avaliação “nada anda”, não funciona direito; então, agora o professor é avaliado, tem um critério avaliativo que é geral para toda a rede de ensino, esse critério foi discutido, algumas coisas foram modificadas para que não tivesse muito prejuízo, mas o professor cobrado se esforça mais, a avaliação é muito importante. (grifos nossos) (PROFESSORA DO 2.º ANO 2, 2012).

E afirmam que, houve a contratação de uma empresa para assessorar a elaboração do novo Plano, empresa diversa da contratada para compra do sistema apostilado de ensino, auxiliando quanto às determinações legais e alterações requeridas, estabelecendo o diálogo com a comissão.

A base legal do Plano foi feita por uma empresa contratada, que a Secretaria de Educação contratou para fazer as bases legais. [...] **As sugestões vinham das duas partes, tanto da gente [professores] para eles [empresa], como deles [empresa] para a gente [professores]**; eles deram respaldo legal, vendo o que era possível ou não, o que era constitucional ou não. (grifos nossos) (PROFESSORA DO 2.º ANO 2, 2012).

Teve uma assessoria. A secretária de educação pegava tudo o que a gente escrevia e tudo o que **a gente solicitava, mandava para lá, aquilo voltava, o que era possível e o que não**; tinha coisa que a gente ia enxergar depois, a gente reformulava, mandava novamente. E tivemos com a comissão e essa assessoria uma reunião que foi para finalizar, vieram duas advogadas, que era para “afunilar”, ver o que era possível. (grifos nossos) (PROFESSORA DO 4.º ANO 2, 2012).

Observamos que o processo de elaboração do novo Plano de Carreira contou com a participação dos atores envolvidos, viabilizou discussões e trocas de informações e compartilhou a tomada de decisões, sendo o documento fruto da construção coletiva. Vimos que a comissão (composta por representantes dos diferentes segmentos do magistério público municipal) se organizou e se articulou em prol de um bem comum – o novo Plano de Carreira.

Depreendemos que a situação exemplifica o exercício da autonomia escolar quanto à capacidade de decidir, de organizar a ação coletiva, de se articular na defesa de objetivos comuns e de agir em consonância com as leis que vigoram na sociedade, apesar do caráter restrito dessa autonomia escolar, tendo em vista a ação das escolas como instituições públicas não independentes e que sofrem a influência da instância superior da administração municipal, representada pela SME. Ainda assim, destacamos o fato como um importante exemplo de participação e de tentativa de democratização da gestão educacional municipal.

A nova Lei estrutura e organiza o Magistério Público Municipal, nos termos da Lei Federal n.º 9.394/1996(LDB), em consonância com a Constituição Federal/1988 e com a Lei Federal n.º 11.494/2007 que regulamenta o FUNDEB (SANTA GERTRUDES, 2011).

O novo Plano de Cargos, Carreira, Vencimentos e Salários do município também instituiu, para os profissionais do magistério, o regime jurídico da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), decisão de comum acordo com os profissionais do magistério e mesmo regime adotado em Lei anterior, de 1998, que dispunha sobre o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público do município.

A contratação de professores no município é realizada por meio de concurso público municipal para provimento de cargo efetivo e de processo seletivo para contratação esporádica, ano a ano, de acordo com a necessidade apresentada (licenças, substituições, ou outros).

O referido Plano contempla aqueles que integram a carreira do magistério público: os profissionais de ensino que exercem a docência nas unidades escolares municipais e os que oferecem apoio pedagógico direto às atividades de ensino, incluídas as de administração escolar, planejamento, orientação educacional e supervisão da educação básica, mantida a mesma redação vista na Lei Municipal Complementar de 1998. O Plano não se aplica aos profissionais que integram o quadro de apoio das escolas municipais.

O documento distingue cargo e função do magistério: é denominado cargo o conjunto de atribuições e responsabilidades conferidas ao profissional do magistério, sendo este criado por lei, definindo-se quantidade, denominação e atribuições são denominadas funções do magistério as atividades de docência e de suporte pedagógico direto à docência, nas quais se incluem as atividades de administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional (SANTA GERTRUDES, 2011), diferenciando-se nesse aspecto, da Lei anterior que utilizava a mesma definição de cargo apresentada na atual para ambos.

A Lei prevê, como um dos princípios básicos do ensino público municipal, a liberdade de aprender e ensinar, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e a gestão democrática das escolas da rede municipal, “mediante a participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola e a participação das comunidades escolares locais em conselhos escolares ou equivalentes” (SANTA GERTRUDES, 2011, p.8), em conformidade com o disposto no artigo 14 da LDB (Lei n.º 9.394/1996). Lembremos que, esses princípios trazem à tona o respeito à diversidade de ideias

que podem coexistir no ambiente escolar e na autonomia da escola, por meio de sua democratização, na decisão da escolha das concepções pedagógicas pelas quais o ensino é ministrado.

No Plano de Cargos e Carreira, o quadro do magistério público municipal é composto pelas classes de docentes – formadas pelos professores de educação infantil, professores de ensino fundamental I (PEB I – anos iniciais: 1.º ao 5.º anos, Educação de Jovens e Adultos, Projetos Educacionais e Educação Especial) e II (PEB II – anos finais: 6.º ao 9.º anos, Educação de Jovens e Adultos e Projetos Educacionais); de suporte pedagógico da educação básica – formada por professor tutor, professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), coordenador pedagógico, vice-diretor de escola, diretor de creche, diretor de pré-escola, diretor de escola, diretor de projetos pedagógicos e supervisor de ensino. Percebemos que houve a manutenção da composição da classe de docentes em relação ao documento anterior, entretanto, a classe de suporte pedagógico foi acrescida em sua composição.

Os cargos de professor tutor e professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) que compõem o suporte pedagógico do magistério no município são cargos de provimento efetivo. O novo Plano de Cargos e Carreira (2011) estabelece como requisitos mínimos para o cargo de professor tutor: curso superior, licenciatura plena em Pedagogia e habilitação específica na área de atuação; e, para o cargo de professor de AEE; curso de Pedagogia com habilitação em educação especial, ou curso de Pedagogia com especialização em AEE, Educação Especial e Psicopedagogia de, no mínimo, trezentos e sessenta horas presenciais, realizada após 20/12/1996, ou curso de Pedagogia com pós-graduação em níveis de mestrado ou doutorado em educação especial.

Ainda, quanto à classe de suporte pedagógico, os cargos em comissão de diretor de projetos pedagógicos e supervisor de ensino são exercidos na Secretaria Municipal de Educação (SME); de coordenador pedagógico tanto na SME como nas unidades escolares municipais, e os demais, no âmbito da escola.

Os cargos comissionados de diretor de projetos pedagógicos e supervisor de ensino, apesar de não serem mencionados no corpo da Lei como de livre escolha e nomeação pelo prefeito, são escolhidos preferencialmente dentre os docentes efetivos da rede municipal de ensino. No anexo do documento que traz a descrição e requisitos mínimos dos cargos permanentes, menciona-se, igualmente, como requisitos mínimos para o cargo de diretor de projetos pedagógicos e supervisor de ensino: licenciatura plena em Pedagogia com habilitação específica em Administração Escolar ou Gestão Escolar ou em área específica com pós-

graduação (Lato-Sensu e/ou Stricto Sensu) em Gestão Escolar e dez anos de experiência no magistério público (não se especificou em qual rede pública, se estadual e/ou municipal, levando-nos a entender que ambos podem ser admitidos).

Os cargos de provimento em comissão de diretor de creche, diretor de pré-escola, diretor de escola e vice-diretor de escola são de livre nomeação e exoneração pelo prefeito municipal, sendo escolhidos, preferencialmente, entre os docentes efetivos (porém, na prática isso não é regra para todas as escolas; há diretores não pertencentes ao quadro do magistério público municipal), sendo que deverão atender aos requisitos estabelecidos na própria legislação (formação e experiência no magistério público); para provimento de cargo em comissão de coordenador pedagógico nas escolas, deverá haver apresentação de projeto e que será avaliado pelo secretário municipal de educação e pelo diretor de escola.

O atual documento difere do anterior ao instituir que a escolha desses cargos de provimento em comissão, pertencentes à classe de suporte do magistério, recaiam preferencialmente entre os docentes efetivos da rede municipal de ensino e estabelece, como exigência, a formação específica de licenciatura em Pedagogia, com habilitação em Administração Escolar ou Gestão Escolar mais a experiência mínima no magistério público (não especificando se a experiência exigida é na rede municipal e/ou estadual de ensino), respectivamente, de dez, oito e cinco anos para desempenho dos mesmos.

Deferimos que esta medida constitui um avanço e valorização da carreira do magistério público municipal, na qual a escolha não apenas se assenta na questão político partidária, mas considera a formação e percurso profissional do docente efetivo integrante do magistério público municipal.

Quanto à questão da direção de escola e da coordenação pedagógica serem cargos comissionados, a secretária municipal de educação comenta sobre o apontamento do Tribunal de Contas quanto ao alto número de professores contratados na rede e, justifica que a manutenção de cargos comissionados foi opção do magistério municipal:

Até isso nós decidimos no Plano de Carreira; eles optaram, nos **íamos colocar diretores efetivos**. [...] **Não quiseram**. Íamos colocar alguns cargos efetivos, porque **o Tribunal de Contas fala que tem um índice muito alto de contratação de professores por tempo determinado aqui, na rede, e uma das razões são os cargos comissionados**, então, no cargo comissionado, tenho um professor contratado no lugar e eu não posso efetivar ninguém; é uma das coisas que está acontecendo, nós temos muita gente em cargo comissionado. (grifos nossos) (SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2012).

A direção da escola é cargo de confiança, comissionado. O regime de trabalho é CLT. Em 2009, fui convidada para ser diretora da escola. (DIRETORA DE ESCOLA 1, 2011).

Para a organização das escolas, fica estabelecido no Plano de Cargos e Carreira (2011) que cada unidade escolar de educação básica do município com mais de trezentos alunos matriculados terá um diretor de escola; e cada unidade escolar com mais de trezentos e cinquenta alunos matriculados ou que funcione em três períodos diários, terá além do diretor de escola, um vice-diretor, cujos requisitos mínimos são os mesmos. Ainda, cada unidade escolar terá, no mínimo, um coordenador pedagógico, a critério da Secretaria Municipal de Educação.

Os cargos de provimento em comissão de coordenador de creche e coordenador pedagógico de pré-escola previstos no Plano de Carreira anterior foram transformados, respectivamente, em cargos de diretor de creche e diretor de pré-escola, conforme estabelecido no Plano de Cargos e Carreira atual.

Segundo a diretora pedagógica da SME, há coordenadores pedagógicos em todas as escolas municipais, diferindo quanto à presença do diretor de escola:

Todas as escolas possuem coordenador pedagógico. Nós temos diretor de escola nas escolas de educação infantil; de acordo com a quantidade de alunos, tem diretor também. Nós temos duas escolas de educação infantil que já têm diretor. A tendência é ampliar isso. No novo Plano de Carreira há uma tabela. De acordo com a quantidade de alunos a escola pode ter diretor de escola, coordenador pedagógico e vice-diretor também; escola com maior número de alunos tem mais funcionários, tanto na parte administrativa quanto na parte pedagógica. (DIRETORA PEDAGÓGICA, 2012).

A secretária municipal de educação registra sua percepção sobre o trabalho do diretor de escola, coordenador pedagógico e professor, segmentando o trabalho administrativo do pedagógico, e a divisão desses profissionais, quanto à formação continuada, por área de atuação.

Eu vejo como fundamental. O diretor de escola é o que irá gerir toda a parte administrativa; o coordenador pedagógico irá ficar mais com a parte pedagógica e o professor mesmo é quem irá “colocar a mão na massa”, lidar com os alunos e desenvolver atividades que irão de fato efetivar a aprendizagem. Então, o diretor de escola precisa estar bem “antelado” com o que está acontecendo; precisa, também, ter bastante leitura, estar sempre se atualizando, e o coordenador pedagógico também. Acho que todos ali, que estão na área da educação, têm que estar bem informados e atualizados para atuar, porque na educação, nós vemos algumas transformações, mas elas são muito lentas. Isso é **importante à atualização desses profissionais, cada um na sua área.** (grifos nossos) (SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2012).

Em contrapartida, diferenciando da percepção anteriormente apresentada, a diretora pedagógica da SME nos coloca sua visão sobre o trabalho do diretor de escola, coordenador pedagógico e professor nas escolas. Quanto ao trabalho pedagógico-administrativo da equipe gestora, respectivamente, diretor de escola e coordenador pedagógico, não faz distinção quanto ao fato de o trabalho pedagógico ficar, exclusivamente, com o coordenador pedagógico e de o administrativo, com o diretor de escola; pelo contrário, argumenta que o diretor de escola acompanha tanto a parte administrativa quanto a pedagógica, porém usa a expressão “a grande maioria” o que denota não ser uma atividade unânime na rede.

O diretor já está há algum tempo trabalhando nessa função, então, **a grande maioria possui experiência**; alguma coisa que eles têm dificuldade estão sempre consultando a Secretaria, e se nós não soubermos, consultamos a Diretoria Regional de Ensino, “que nós ainda devemos satisfação lá”. **A grande maioria dos diretores, além de cuidar da parte administrativa, também se preocupam com a parte pedagógica.** A maioria dos nossos coordenadores também é capacitada, os nossos coordenadores estão sempre preocupados com a aprendizagem dos alunos, estão sempre ligando aqui, na Secretaria, pedindo informação de como fazer quando eles não sabem como resolver algum problema de aprendizagem, aluno com defasagem, aluno que vem de fora com problema sério, tanto de saúde quanto de aprendizagem e nós encaminhamos. Quanto aos professores, **95% da nossa rede de ensino é de professores graduados, mais da metade tem pós-graduação e uma grande parte deles também tem mestrado e doutorado**, então, nossa rede de ensino é uma rede qualificada. Na medida do possível, eles procuram fazer cursos de formação continuada; quem procura mais são os professores PEB I. Os professores PEB II têm uma enorme carga horária de trabalho na semana, então fica difícil eles fazerem curso de formação continuada se não for no final de semana, porque dão aulas de manhã, de tarde e à noite, mas a grande maioria é qualificada, desempenham bem o seu papel. Às vezes, tem um ou outro que faz meio “corpo mole”, gosta de faltar, mas a grande maioria trabalha direitinho, se preocupa com a aprendizagem dos alunos, com a evolução da aprendizagem, com as avaliações externas que nós também fazemos. Tem a Prova Brasil, o SARESP e a Avaliação do Sistema Apostilado de Ensino que é da nossa apostila. A nossa rede de ensino, a meu ver se for comparar com outras redes de ensino: **“vai muito bem, obrigado!”**. (grifos nossos) (DIRETORA PEDAGÓGICA, 2012).

No novo Plano de Carreira, a descrição dos cargos em comissão é a mesma para diretor de escola, diretor de pré-escola e diretor de creche: assegurar a consecução dos objetivos do processo educacional; **coordenar as atividades pedagógicas**, orientar a elaboração de projetos visando ao processo ensino-aprendizagem; desenvolver atividades de classificação, reclassificação, aceleração e inclusão; **coordenar os trabalhos administrativos** (atividades, horários de trabalho, férias, documentos e processos) cumprir a legislação da educação e determinações das autoridades superiores; **integrar escola-pais-alunos-comunidade**; **executar o PPP da escola** e manter-se atualizado com as questões da educação (grifos nossos) (SANTA GERTRUDES, 2011).

O cargo comissionado de coordenador pedagógico exige tarefas como: coordenar, orientar, participar e acompanhar a **elaboração do PPP da escola**, e a **implantação de avaliações externas**, no que tange à gestão da informação e indicadores das unidades escolares; apoiar aos professores no desenvolvimento de projetos no decorrer do ano letivo; **supervisionar a entrega do material apostilado** na escola; **organizar as HTPC's** com assuntos de interesse coletivo; assessorar a equipe escolar, comparecendo periodicamente às salas de aula, para que se organizem no cumprimento da tarefa de ensinar os conteúdos registrados no Plano de Ensino/PPP e demonstrar contínua atualização sobre os assuntos educacionais. (grifos nossos) (SANTA GERTRUDES, 2011).

Isso posto, podemos afirmar que, nas atribuições do diretor de escola, consta a organização do trabalho pedagógico e administrativo no interior da escola. É sabido que ambos se complementam e são aspectos constituintes do processo educativo.

Concernente à atribuição do coordenador pedagógico, as atividades desenvolvidas contemplam a organização do trabalho pedagógico na unidade escolar, ou seja, esse profissional deverá zelar, amplamente, pela orientação e acompanhamento do processo na escola. Na descrição desse cargo, a Lei institui o Plano de Carreira registra que o mesmo deverá supervisionar a entrega do material apostilado na escola, sendo essa a única menção feita ao sistema apostilado de ensino no documento.

Ainda, do relato da diretora pedagógica da SME, emana um aspecto positivo quanto à qualificação dos profissionais do magistério que compõem a rede municipal de ensino, apresentando um percentual significativo de 95% de professores graduados e, desse montante, mais de 50% com pós-graduação Lato Sensu e Stricto Sensu, revelando substancial qualificação dos docentes na atuação da educação pública municipal.

A secretária faz uma analogia entre SME e uma orquestra, na qual esta última está sob a regência do maestro e, no caso da educação municipal, sob a regência da secretária, num: “mesmo ritmo” e “mesma harmonia”. Na orquestra, os instrumentos são tocados conforme a música executada, o que nos leva a pressupor que as escolas devam ter o “mesmo ritmo e harmonia na organização do trabalho”, homogeneizando e padronizando suas ações. Ainda, com relação à escola, menciona que esta “não consegue caminhar sozinha”, ao que nos parece, referindo-se à tomada de decisões sobre recursos materiais e humanos, o que nos leva a crer que essas atitudes sejam alusivas à subordinação da escola à SME, ao grau de dependência da instituição à instância superior e à ausência do efetivo exercício da autonomia escolar.

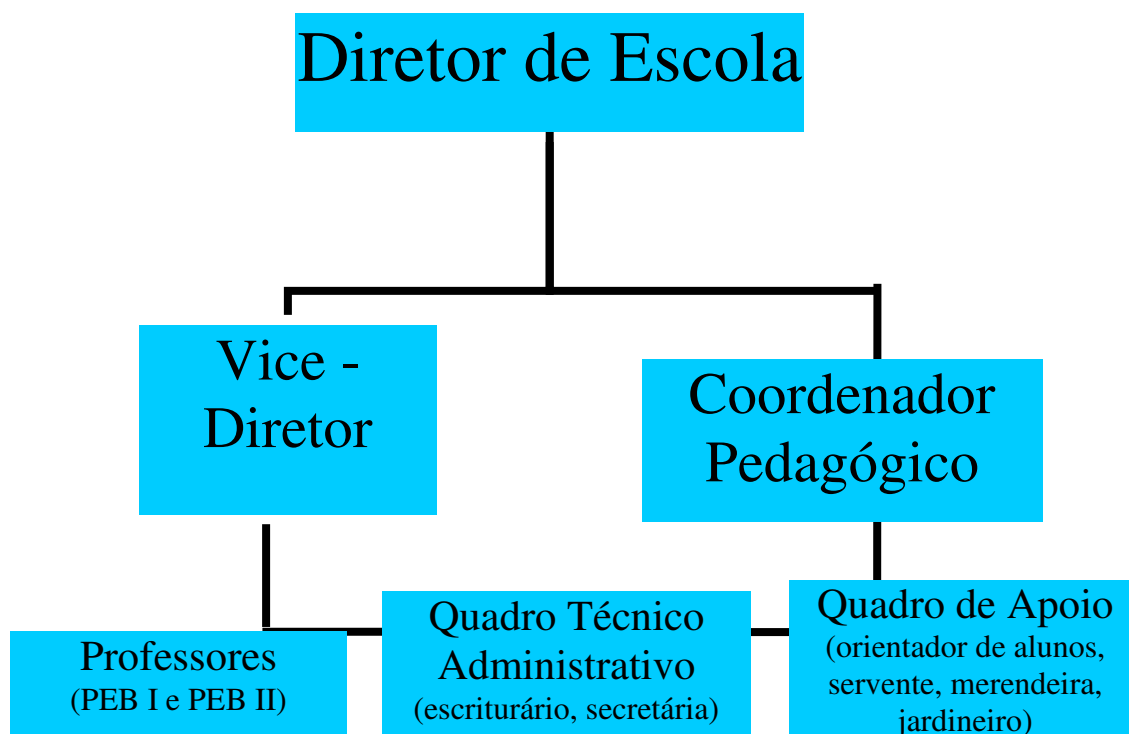
Sob a ótica da referida secretária sobre o trabalho da Secretaria Municipal de Educação, diretores pedagógicos, supervisores e coordenadores, há o seguinte registro:

Eu acho que a Secretaria de Educação, da maneira como ela conduzir as coisas, ela irá criar uma harmonia em sua equipe, é **como se fosse uma orquestra**, você precisa ter alguém ali com a batuta na mão para que a música aconteça, com o **mesmo ritmo**, com a **mesma harmonia**, eu vejo a Secretaria de Educação dessa forma. Muita coisa, às vezes, eles ligam aqui perguntando: “aí, o que eu faço?” “não tem isso, não tem aquilo”, então, nós orientamos e é necessário, não tem como dizer: a escola vai sozinha, não tem como, ela não consegue. A escola vai até onde? Dentro da área dela, até consegue conduzir muita coisa sozinha, mas tem muita coisa que a escola depende da Secretaria de Educação, muitas ações, por exemplo: formações de professores, simpósio da educação, **é aqui que a gente tem que pensar**, não tem como a escola pensar, lógico que, os integrantes das escolas podem sugerir, dar ideias, mas é a Secretaria que tem que providenciar tudo isso. (grifos nossos) (SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2012).

Para a diretora pedagógica da SME, o trabalho da Secretaria, da supervisão de ensino e da coordenação é percebido como centralizado e burocrático; a SME é tida como um órgão da administração central da qual emanam orientações, decisões e comandos, ou seja, uma instância de poder, hierarquicamente, ocupando a chefia da rede municipal de ensino. Nesse contexto, cabe às escolas cumprirem sua subordinação à SME e, “passar tudo para a gente [SME]”, do que inferimos que a Secretaria de Educação estabelece uma forma de controle das escolas.

A Secretaria de Educação tem um trabalho mais centralizado, fica difícil nós visitarmos as escolas toda semana, mas as diretoras de escolas e coordenadoras pedagógicas estão sempre ligando para a Secretaria e passando as informações, porque eu falo para elas: **“não tem que esconder nada, tem que passar tudo aqui para a gente**, porque senão fica uma situação difícil”. Na medida do possível a gente vai visitando as escolas, eu e a outra diretora pedagógica da SME. Ela tem uma parcela de escolas e eu tenho outra para cuidar, porque cuidar de todas não dá, então nós dividimos. A educação infantil tem a coordenadora da SME que cuida, na medida do possível. Quando não tem muita burocracia, a gente vai visitando as escolas e resolvendo até problema de disciplina. Quando o diretor não está conseguindo, chama a gente lá. É uma figura de fora para conversar com os alunos, a gente está sempre ali presente. (grifos nossos) (DIRETORA PEDAGÓGICA, 2012).

Organograma 2: Estrutura funcional da Escola Municipal de Ensino Fundamental



Fonte: A autora, com base em informações fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação.

O Plano regulamenta a constituição da Jornada de Trabalho Docente (JTD). A jornada semanal de trabalho do titular de cargo está organizada da seguinte forma:

- PEB I - professor de educação infantil: jornada de 26 horas-aula semanais, 21 horas-aula com alunos, 2 de trabalho pedagógico na unidade escolar em Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), 2 de trabalho pedagógico em local de livre escolha e 1 de trabalho pedagógico individual na própria unidade.
- PEB I - professor de ensino fundamental I (anos iniciais: 1.º ao 5.º anos): 32 horas-aula semanais, 25 com alunos, 2 de trabalho pedagógico na unidade escolar em Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), 2 de trabalho pedagógico em local de livre escolha e 3 de trabalho pedagógico individual na própria unidade.
- PEB I - educação de jovens e adultos/Atendimento Educacional Especializado (AEE): 25 horas-aula semanais, das quais 20 com alunos, 2 de trabalho pedagógico na unidade

escolar em Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), 3 de trabalho pedagógico em local de livre escolha.

- PEB II - professor de ensino fundamental II: 25 horas-aula semanais, sendo 20 com alunos, 2 de trabalho pedagógico na unidade escolar em Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), 3 de trabalho pedagógico em local de livre escolha; ou 30 horas-aula semanais: 25 com alunos, 2 de trabalho pedagógico na unidade escolar em Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), 3 de trabalho pedagógico em local de livre escolha; ou 40 horas-aula semanais: 33 com alunos, 2 de trabalho pedagógico na unidade escolar em Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), 3 de trabalho pedagógico em local de livre escolha e 2 de trabalho pedagógico individual na própria unidade.

A hora-aula tem a duração de cinquenta minutos de trabalho efetivo no período diurno e quarenta e cinco minutos no período noturno.

Todos os professores municipais têm previsão de duas horas semanais de trabalho coletivo em sua unidade. Todavia, o professor de ensino fundamental tem em sua jornada a previsão de três horas semanais de trabalho individual na unidade escolar, enquanto os docentes da educação infantil têm apenas uma e o docente de educação de jovens e adultos, nenhuma. Os docentes dos anos finais do ensino fundamental somente têm previsão em jornada de trabalho individual na escola se as aulas lhe forem atribuídas em número máximo, isto é, 33 aulas (SANTA GERTRUDES, 2011).

O docente da educação infantil, portanto, dispõe de um tempo remunerado menor do que o docente do ensino fundamental (anos iniciais) para a organização de seu trabalho individual. Essa diferenciação não nos poderia passar despercebida, uma vez que o preparo e a organização do trabalho na educação infantil, em nosso entendimento, não demanda menos esforço e dedicação do que no ensino fundamental. A mesma observação vale para o professor de educação de jovens e adultos, para o qual sequer são previstas horas de trabalho individual na unidade escolar.

As duas horas semanais coletivas constituem-se como um tempo limitado para a discussão, organização e preparação do trabalho em grupo. Se tomarmos em consideração o fato de o Plano de Cargos e Carreira municipal ter sido aprovado em 2011, três anos após a aprovação da Lei Federal n.º 11.738/2008, que, entre outras medidas, institui em seu artigo 2.º, parágrafo 4.º, a composição da jornada docente com “o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos”

(BRASIL, 2008), observamos que, em nenhuma das jornadas, a legislação nacional é respeitada.

O Plano de Cargos e Carreira estabelece, ainda, a progressão horizontal e vertical dos titulares de cargo efetivo com remuneração correspondente à movimentação.

A progressão horizontal é obtida por meio de níveis alcançados por titulação: nível I - formação em curso normal-magistério (ensino médio); nível II – formação em nível superior (licenciatura em Pedagogia ou outra licenciatura correspondente à área de conhecimento específica do currículo), prevendo, nesse nível acréscimos sobre os salários de acordo com os títulos: 5% para curso de especialização na área da educação (pós-graduação Lato Sensu), 10% para diploma de mestrado em educação e 15% para diploma de doutorado também na área (SANTA GERTRUDES, 2011).

A progressão vertical é obtida por meio de faixas alcançadas por mérito profissional mediante avaliação de desempenho e desenvolvimento; a primeira progressão ocorrerá em cinco anos após o ingresso no cargo, concedida após aprovação em estágio probatório, e as subsequentes decorrentes dos processos de avaliação de desempenho e desenvolvimento, estabelecendo o acréscimo salarial de 5% no avanço de uma faixa para outra. A referida avaliação deverá ser efetuada pelo superior hierárquico do servidor avaliado e ratificada pelo secretário municipal de educação que apresentará relatório ao chefe do Poder Executivo para homologação.

Quanto à avaliação de desempenho prevista no novo Plano, a secretária municipal de educação explica que a avaliação é composta por três critérios: assiduidade, participação em cursos de formação e produtividade no trabalho; para cada uma é emitida uma nota e a somatória desses três componentes determina a nota final anual. Alcançado o mínimo da nota estabelecida para a progressão vertical, no período de cinco anos, é concedida a evolução funcional.

Prevê. Porque é assim, infelizmente. Eu acho que não leram direito o que se propôs na avaliação; na hora de executar, tinha uma série de coisas. A avaliação, ela tem **três etapas, a formação da nota tem três etapas: assiduidade, é um terço da nota, curso de formação é outro um terço da nota, se o professor fez curso de formação; e a produção é o outro terço da nota**, isso é avaliado dentro da sala de aula. Então, o que nós procuramos fazer: uma **avaliação o mais objetiva possível, tentando eliminar a subjetividade o máximo que a gente pode; lógico que ao avaliar produtividade nós não conseguimos**, algumas coisas acabaram caindo na subjetividade, mas aí não teve muito o que fazer. Grande parte da nota é objetiva, faltou ou não faltou, fez curso ou não fez curso, isso é bem objetivo; tinha uma outra folha que era avaliação do desempenho em sala de

aula, nela tinha uma série de coisas que tinha que fazer. Nós procuramos, também de modo objetivo, ver se o professor participou de HTP, se participou dos cursos de formação oferecidos pela Secretaria, dos eventos da educação, se usou equipamentos que a escola tem: lousa digital, sala de leitura, se o professor fez uso destes; tinha algumas outras questões subjetivas que nós pensamos, pensamos, mas não tinha muito como “fugir”, e aí chegava no conceito final, a nota máxima era quatro, até dois e meio o professor conseguia a evolução. A grande maioria dos professores da rede de ensino conseguiu, mais de 70%. Nós tivemos grande problema com a ausência, assiduidade de professores, mas a assiduidade não foi na questão da avaliação de desempenho. (grifos nossos) (SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2012).

A avaliação de desempenho é anual e o profissional é avaliado no período de cinco anos; tendo alcançado quatro avaliações positivas previstas para a progressão vertical, há um acréscimo salarial.

Sobe de referência. **A avaliação é anual, todo ano tem que ter, durante cinco anos**, precisa ter quatro avaliações positivas para o professor ter uma evolução, dentro dos cinco anos previstos para a progressão, aí evolui. Só que, quem completou cinco anos agora, como a Lei foi aprovada em setembro de 2011, todos tiveram uma avaliação positiva; nós fizemos mais para os professores sentirem como será a avaliação, porque está na lei, **independente de quem entra [se referindo à administração municipal e à pasta da educação] terá que seguir o que está na Lei, dentro do Plano de Carreira.** (grifos nossos) (SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2012).

A diretora pedagógica da SME confirma o processo da avaliação de desempenho relatado pela secretária de educação e o complementa fazendo referência à sua operacionalização por meio de uma comissão formada por pessoas da SME, da gestão das escolas municipais e da docência, que acompanham e verificam a avaliação realizada pela gestão das escolas. Menciona, também, que o profissional avaliado tem direito a recurso, caso não concorde com a avaliação realizada.

Prevê avaliação do desempenho, assiduidade, formação. Nós temos ali para compor a nota do professor, nós temos etapas; primeira etapa é assiduidade, eles não podem dar muitas faltas, tem um, “x” de faltas no ano, se passar desse número não têm o ponto que ele têm que fazer; temos também a avaliação da qualificação, o professor tem que ter cem horas de cursos, no mínimo, no ano, senão ele também não alcança a pontuação, e a avaliação de desempenho dele na função, como ele é na sala de aula, se ele elabora as aulas antecipadamente, se ele leva coisas diferentes para a sala de aula, se ele chega no horário para dar aula. Então, nós temos três etapas, somando as três etapas o professor tem que alcançar uma média três; se ele não alcançar esse três ele não ganha a progressão, **a que é em nível salarial, ele ganha 5% de progressão, a cada cinco anos, só que o professor tem que ter, no mínimo, quatro avaliações positivas nesses cinco anos.** Se ele não tiver quatro avaliações positivas, ele não tem a progressão, pode acontecer de um ano ele ter faltado porque ficou muito doente, mas, nos outros anos, tem que

ter, no mínimo, a média três em cada ano para poder obter a progressão de 5%, fora o anuênio que a Prefeitura já dá. [...] Tem uma Comissão, **a Comissão é formada por pessoal da Secretaria de Educação, da gestão da escola, e da docência também**; a Comissão que analisa o que o diretor colocou ali, se ele colocou que o professor chega todo dia atrasado, mas na verdade ele chegou um dia ou outro, então, essa Comissão está ali para ser justa: “não, aqui a gente não concorda com isto”, “aqui poderia rever”, e **depois o professor também é chamado, ele vai ver o que foi colocado para ele, ele tem que assinar se ele concorda; se ele não concorda cabe recurso, ele pode entrar com recurso e explicar porque ele não concorda e provar porque ele não concorda**: “não concordo por causa disso, disso” e ter essa prova, então, é uma coisa bem transparente, embora os professores odeiam ser avaliados, avaliar o aluno é fácil, mas quando a gente tem que avaliar o nosso trabalho, aí fica difícil, porque é difícil ver os próprios erros, a gente só quer ser elogiado. (grifos nossos) (DIRETORA PEDAGÓGICA, 2012).

A diretora de escola 1 informa como foi a construção dessa avaliação de desempenho: “os professores trouxeram o modelo do estado [referindo-se à SEE], foi um ou dois professores que trouxeram, apresentaram, os professores gostaram, deram devolutiva para a comissão, e nessa comissão houve a aprovação”. (DIRETORA DE ESCOLA 1, 2011).

Parece-nos que, talvez, a não criação do Sistema Municipal e a subordinação da SME à Diretoria Regional de Ensino (SEE) podem ter sido aspectos que influenciaram na opção ao modelo de avaliação de desempenho da rede estadual.

A secretária municipal relata que os problemas enfrentados no primeiro processo de avaliação de desempenho realizado pela SME foram: absenteísmo e não participação dos profissionais do magistério em cursos de formação continuada.

Quanto à primeira avaliação de desempenho, os professores estavam um pouco despreocupados, tiveram um excesso de faltas, **nós temos o problema na rede de absenteísmo, e o problema de curso de formação**; têm professores que não fizeram curso nenhum, absolutamente nenhum curso durante o ano todo, mesmo oferecidos pela Secretaria. Não obrigamos ninguém a fazer curso, é uma obrigação do professor. [...] independente se ele irá ganhar pontos ou não; ele tem que estar atualizado, tem que estar estudando. Os professores falam: “não tem nada de novo”, eu falo: “mas é assim, você tem que ir, tem que ler, ouvir, alguma coisa você acaba aprendendo, porque ninguém sabe tudo”. (grifos nossos) (SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2012).

A secretária municipal de educação faz a seguinte consideração. A respeito do que o novo Plano de Cargos e Carreira trouxe de melhoria, comenta:

Nós contemplamos a progressão horizontal e a progressão vertical, que é por tempo de serviço e por formação acadêmica, especialização, mestrado e doutorado, porque antes nós não tínhamos isso, só tínhamos o mesmo valor da hora-aula para quem estava iniciando e para quem tinha dez anos de

docência. Outra contribuição foi a **equidade salarial que é o mesmo valor da hora-aula para todos os segmentos**, desde a educação infantil até o ensino fundamental I e II, porque nós tínhamos três valores de hora-aula, um valor para cada segmento, porém nós exigíamos a mesma formação, que é a graduação; então, nós conseguimos colocar o mesmo valor da hora-aula, ficou bem interessante, porque daí conseguimos atrair os melhores professores para a área em que ele gosta de atuar, ele não ia procurar o segmento em que queria trabalhar por questão de salário. (grifos nossos) (SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2012).

Para os profissionais do magistério municipal as melhorias proporcionadas pelo novo Plano de Carreira se referem à progressão horizontal e à progressão vertical, com o consequente acréscimo financeiro nos vencimentos.

[...] a **valorização por titulação** foi um avanço muito grande, agora o professor que está fazendo Pós-Graduação sabe que depois terá uma valorização financeira, no Plano de Carreira também existe a **avaliação por desempenho**, que é feita todo final de ano, para ver o desempenho do professor durante o ano; avaliado positivamente no período de cinco anos evolui na carreira com **acréscimo financeiro no salário**. (grifos nossos) (DIRETORA DE ESCOLA 1, 2011).

Melhorou muito, muito mesmo. Eu acho que de todos os ângulos, benefício para o professor, que é a **carreira**, mas também na parte da **avaliação de desempenho**, porque eu acredito que sem avaliação “nada anda”, não funciona direito, então, agora o professor é avaliado, tem um critério avaliativo que é geral para toda a rede de ensino, esse critério foi discutido, algumas coisas foram modificadas para que não tivesse muito prejuízo, mas o professor cobrado se esforça mais, a avaliação é muito importante. (grifos nossos) (PROFESSORA DO 2.º ANO 2, 2012).

Também, consta no Plano de Cargos e Carreira que o Poder Executivo fica autorizado a conceder bônus aos profissionais do magistério em efetivo exercício na rede municipal de ensino com remuneração paga com os recursos do FUNDEB - Lei Federal n.º 11.494/2007, respeitando-se o estabelecido nos artigos 22 e 60 da referida Lei. O bônus não é incorporado ou computado para vantagem pecuniária e seu pagamento está condicionado à disponibilidade financeira dos recursos vinculados ao FUNDEB (SANTA GERTRUDES, 2011).

Na sequência, trataremos do Conselho de Escola, colegiado instituído junto às unidades escolares de ensino fundamental no município paulista de Santa Gertrudes.

4.8 Conselho de Escola

Os Conselhos de Escola foram instituídos por Lei Municipal, em 1999, em vigência, limitados às unidades que oferecem ensino fundamental. A Lei cria os Conselhos de Escola junto às unidades escolares municipais, sendo estes de natureza consultiva e deliberativa.

O Conselho de Escola de cada unidade escolar deve ser formado por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar, titulares e suplentes, possuindo, no mínimo, vinte e, no máximo, quarenta membros, sendo fixado proporcionalmente ao número de classes da escola (SANTA GERTRUDES, 1999).

A composição obedece à proporcionalidade estabelecida pela referida Lei: quarenta por cento de docentes, cinco por cento de especialistas de educação (excetua-se o diretor de escola), cinco por cento de funcionários, vinte e cinco por cento de pais de alunos e vinte e cinco por cento de alunos.

Dentre as atribuições do Conselho de Escola (CE) estão: deliberar sobre as diretrizes e metas da unidade escolar, propor alternativas para solucionar problemas administrativos e pedagógicos, acompanhar projetos de atendimento psico-pedagógico e material ao aluno, viabilizar programas especiais de integração escola-família-comunidade, estabelecer prioridades para aplicação de recursos da escola, entre outras (SANTA GERTRUDES, 1999).

O Conselho de Escola tem como presidente o diretor de escola; suas atribuições e composição são compatíveis com o previsto pela Lei Estadual n.º 444/1985 que, em seu artigo 95, regula o Conselho de Escola na rede estadual de ensino.

O CE deverá, ainda, reunir-se ordinariamente duas vezes por semestre e extraordinariamente, por convocação do diretor de escola ou por proposta de no mínimo um terço de seus membros.

Verificamos que não houve alterações na legislação e que, de fato, as unidades de educação infantil não dispõem do órgão colegiado.

Em depoimento, a secretária municipal de educação fala sobre a existência de Conselho de Escola somente nas escolas de ensino fundamental. E, ao ser questionada sobre a intenção de se instalar Conselho de Escola em escola de educação infantil respondeu:

O Conselho de Escola sim [referindo-se à existência apenas em escolas de ensino fundamental], a APM tem em todas as escolas. [...] Nós nunca pensamos nisso, em Conselho de Escola para a educação infantil. Quando surge algum problema que precisamos de alguma posição de algum Conselho, nós reunimos o Conselho Municipal de Educação, porque aí ele tem maior autonomia para decidir as coisas. Eu gosto muito de ouvir os

Conselhos, tanto Conselho do FUNDEB, como Conselho da Educação, para que não seja uma decisão só da secretária municipal de educação, seja uma **decisão do coletivo**, então, eu procuro sempre ouvir os Conselhos, ver os posicionamentos deles, **coloco o meu**, e aí nós chegamos a um **ponto comum**. (grifos nossos) (SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2012).

A diretora pedagógica confirmou a informação e contou sobre a atuação do Conselho de Escola:

Todas as escolas de ensino fundamental possuem Conselho de Escola, agora as escolas de educação infantil ainda não [...] No CE se discute sobre a **utilização dos recursos financeiros, como também, quanto a algum problema que a escola esteja enfrentando**. A escola reúne o CE para decidir sobre a verba do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE; sobre o uso dos recursos da APM; para auxiliar a solucionar algum problema com aluno, quando há um problema recorrente de indisciplina, **o Conselho tem essa atuação dentro da escola**. (grifos nossos) (DIRETORA PEDAGÓGICA, 2012).

Chama-nos a atenção essa outra diferenciação: a instalação do CE em escolas de educação infantil é tão necessária e importante quanto no ensino fundamental no que tange à organização do trabalho na escola e à democratização da gestão. Compreendemos que a participação da equipe escolar e da comunidade externa no acompanhamento do processo educativo, no compartilhamento da tomada de decisões, na mobilização e controle social do atendimento ofertado são ações fundamentais para a construção e o exercício, gradativo, da autonomia escolar.

Em continuidade, explicitaremos o processo de escolha da secretária municipal de educação e da implantação do sistema apostilado de ensino na rede pública municipal.

4.9 Processo de escolha da secretária municipal de educação

A secretária municipal de educação, à frente da pasta da Secretaria Municipal de Educação no período de 2009 a 2012, informou-nos de como recaiu sobre seu nome a escolha para ocupar o cargo em comissão de secretária de educação. Foi por ela lembrado de que foi um compromisso de campanha eleitoral a consulta aos professores da rede municipal de ensino para a indicação de nomes e escolha do secretário para a pasta, portanto, tinha dúvidas se o nome dela seria o mais indicado, pois, nas eleições de 2008, candidatara-se para vereadora na Câmara Municipal e não fora eleita.

Ao final do ano de 2008, houve uma consulta aos professores da rede municipal de ensino relativa à indicação de nomes para assumirem a pasta da Educação. A atual secretária municipal de educação apresentou à pesquisadora o documento resultante da consulta com as indicações e assinaturas dos professores. Cada escola municipal indicou candidatos e os professores assinaram, escolhendo o nome que gostariam que estivesse à frente da secretaria de educação.

Das indicações realizadas, segundo o documento apresentado, apurou-se um percentual de 75% favorável à indicação da professora 1 (atual secretária de educação); 17% favorável à professora 2; 6% para a professora 3 e 2% para a professora 4 (que ocupou a pasta na gestão 1997-2000 e 2001-2004). A escolha foi referendada pelo prefeito, visto que é um cargo de confiança do Executivo Municipal, o procedimento parece minimamente possibilitar aos profissionais a expressão de suas identificações político-pedagógicas.

A secretária municipal de educação informou que tem conhecimento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do município e das metas previstas, afirmando que o índice está acima da meta programada pelo Ministério da Educação e que não fica divulgando os resultados do IDEB a fim de evitar o “*ranqueamento*” de escolas, apesar de, em 2011, ter havido uma escola com IDEB abaixo da meta estimada para o referido ano (SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2011).

Teve escola com IDEB baixo. A gente não deixa ficar divulgando resultados e fazendo “*ranqueamento*”. Eu, em particular, sou contra “*ranqueamento*”, porque acho que isso não valoriza e não melhora, não incentiva a educação, principalmente no ensino fundamental. Eu até tive problema com a Câmara Municipal, porque eles queriam fazer uma homenagem para a escola que teve índice melhor no IDEB, aí eu falei: “Não, vamos fazer homenagem para o município, o município está acima da meta. Se eu falar de uma escola que conseguiu bom resultado, vão acabar falando “aquela outra não conseguiu”; não é esse o objetivo de uma avaliação; agora, vamos ver o que funcionou nessa escola que foi bem: “a equipe escolar é assídua”, “tem poucas faltas de professores”, e na outra escola “o que aconteceu”: “muitas faltas de professores”, professores com muitos atestados, que se afastaram muito da escola e isso prejudicou, isso foi problema mesmo. Até os pais cobraram essa questão da ausência de professores. Para melhoria no índice, nós procuramos investir na formação; utilizar HTPC’s para compartilhar as experiências das escolas que deram certo. Às vezes, o que aconteceu na escola que não deu certo, foi um problema pontual, no qual foi preciso ver e conversar sobre o que poderia ser feito. (SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2012).

Em entrevista, a secretária municipal de educação relatou sua percepção sobre sua própria atuação à frente da pasta da Educação na gestão da educação municipal:

[...] É complicado eu falar do meu trabalho. Gosto muito de trabalhar com a educação, gosto muito do que estou fazendo, agora, em 2012. Nós pensamos em ações de como melhorar o aprendizado do aluno. O que podemos melhorar? Então, investimos em muitas coisas, tanto na infraestrutura das escolas, como na alimentação. Em 2012, estamos distribuindo barrinha de cereal e me perguntam: “você acha importante o aluno bem alimentado?”. Eu digo: “sem dúvida, o aluno sem uma boa alimentação não irá aprender direito”, e aí: “mas isso não é assistencialismo?”, falo: “há quem diga que seja, mas acho que, se tem recursos para gastar com alimentação, então, vou gastar com alimentação. Além da merenda diária, estamos dando suco de laranja natural e barrinha de cereal; uma vez por semana, há essa distribuição. Isso eu acho que é bom, porque percebemos que tem aluno que tem uma deficiência na alimentação. E nós investimos em outras coisas também, livros; nós compramos muitos livros, temos visto no que podemos investir para melhorar. E para nós, quando vimos essa pesquisa, foi uma forma de reconhecer que estamos no caminho certo. (SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2012).

4.10 Processo de implantação do sistema apostilado de ensino no município

Existe, em Santa Gertrudes, sistema apostilado de ensino de uma mesma empresa para a educação infantil, fornecido desde o ano de 2008; para o EF I (1.º ao 5.º anos – anos iniciais), desde o ano de 2009; e EF II (6.º ao 9.º anos – anos finais), desde o ano de 2006.

Observa-se que nos anos de 2004 e 2005 o município adotava sistema apostilado de ensino de outro grupo empresarial. Em 2005, os docentes das séries iniciais (à época, o ensino fundamental tinha oito anos de duração e era organizado em séries) do EF I já criticavam o material pelos seus erros e manifestavam desejo de que seu uso fosse interrompido. Em 2006, houve nova licitação, quando passou a ser parceira a atual empresa, porém, exclusivamente para o EF II (os professores do EF II opinaram pela continuidade do material apostilado, todavia, com a mudança do sistema apostilado de ensino por outro que atendesse melhor à prática educacional), uma vez que os professores do EF I, consultados pela Secretaria Municipal de Educação não aceitaram continuar com o uso de apostilas (CAIN, 2009).

A secretária municipal de educação relatou que, ao final de 2006, foi protocolada na Prefeitura Municipal uma solicitação dos professores para que fosse adquirido material apostilado para os alunos do EF I: 1.ª a 4.ª séries (o EF era ainda de oito anos), solicitação esta que foi desconsiderada e não houve um retorno ou resposta do Executivo aos professores justificando o porquê de não se adquirir o sistema apostilado de ensino (SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2011).

Em 2008, houve outra solicitação de aquisição de material apostilado para o EF I, também protocolado na Prefeitura Municipal. Assim como no pedido anterior, os docentes de uma unidade de ensino, responsáveis pelo EF I, protocolaram solicitação à administração municipal para que fosse novamente introduzido o sistema apostilado de ensino, com assinaturas de professores e pais da escola de onde partiu a solicitação do material apostilado. A atual secretária de educação, professora (PEB I) da unidade à época, integrou o grupo que fez a demanda. Dessa feita, o compromisso foi assinado pela nova administração municipal que teve início em 2009.

A secretária municipal de educação, ao assumir a pasta, fez uma consulta aos professores do EF I da rede municipal de ensino que referendaram a solicitação e reiterou, em seu depoimento, que a decisão de adotar o sistema apostilado de ensino partiu de iniciativa dos professores pertencentes a uma das unidades escolares de ensino fundamental e que foi ela, à época uma das docentes, quem coordenou a elaboração do documento de solicitação, no ano de 2008. Ressaltou que o pedido de implantar o sistema apostilado de ensino no EF I teve **a intenção de se ter uma diretriz para o trabalho educacional dos professores, além de integrar e articular a rede municipal de ensino fundamental; e que “o material apostilado vem como apoio ao trabalho escolar e aos projetos desenvolvidos”, “a seleção do mesmo conteúdo para o conjunto de escolas vem a sanar o problema da dificuldade do professor preparar conteúdos com nível acima ou abaixo ao que deve ser ensinado”**. (grifos nossos) (SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2011).

Complementando as informações, trazemos seu relato:

Em 2005, **teve uma pesquisa se queriam a apostila ou se não queriam a apostila**, eu era professora da rede municipal. O EF I optou por não usar a apostila, o EF II optou por usar a apostila, então, somente foi comprada apostila para o EF II. Aí os professores do EF I começaram: “a gente deveria ter pedido a apostila”, “é um material interessante”, “vai servir de apoio”, levantaram a questão: o aluno que está na escola “X” se for para a escola “Y” é o mesmo conteúdo, é sequencial, e não vai ter muitos problemas; a gente continua trabalhando os projetos. Nós havíamos optado por trabalhar com projetos, mas nós que produzíamos todo o material, aí falaram: “a apostila está legal”. Então, fizemos um documento, protocolamos na Prefeitura, mas não foi atendido. Em 2009, quando eu assumi a SME, eu já sabia de tudo isso, acho que foi uma das razões por eu ter sido indicada, porque eu já estava por dentro de tudo o que estava acontecendo na rede municipal, o plano de carreira, o que os professores queriam. Creio que foi essa a razão da minha indicação, porque eles não iam indicar uma pessoa que não sabia nada de plano de carreira, que não pertencia à rede de ensino. Aí, o novo plano não iria sair, **e de fato, o plano de carreira saiu, e a apostila também, então, eles optaram pela apostila [se referindo aos professores] e o prefeito achou interessante e nós adotamos**. (grifos nossos) (SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2012).

Perguntado sobre o porquê de os professores quererem a apostila argumentou:

Uma das coisas foi a produção do próprio material, que era o professor que produzia, e não estava muito distante do que a apostila estava oferecendo, então, para eles “iriam ter um **material pronto**, não precisariam ficar fazendo stencil, folha no computador, xerocando”, e pensariam em estratégias que não fossem de papel, de impressão; a intenção foi essa, iríamos ter mais tempo para pensar em outras estratégias, que não estas mais convencionais. (grifos nossos) (SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2012).

Mencionou, ainda, que, no início do ano letivo de 2009, houve um processo de análise e escolha do sistema apostilado de ensino pelos professores do EF I. Segundo ela, foram vistos e avaliados os materiais didáticos apostilados de duas empresas. Observou que a primeira empresa não oferecia serviço de apoio quanto ao uso do material aos professores; a segunda empresa, por sua vez, oferecia o serviço, fato que contribuiu para sua escolha (ainda que, nesse período não houvesse o novo Plano de Carreira e nem a avaliação de desempenho do profissional do magistério em cursos de formação). Porém, seria o processo licitatório que decidiria qual empresa seria contratada. Também que, na licitação do sistema apostilado de ensino, só a empresa que acabou por ser contratada concorreu ao processo.

O depoimento da diretora de escola 1 nos oferece informação sobre a consulta à rede, e sobre a forma de contratação que indica uma dinâmica “peculiar” em relação ao processo licitatório, ou, no mínimo, desconhecimento:

No ano passado [2010] os professores continuaram optando pela empresa já contratada, devido a todo o respaldo que eles deram. Este ano [2011] tivemos essa mesma empresa, e os professores continuaram optando por ela devido ao respaldo que eles dão, uma devolutiva aos professores. [...] Como agora [2012] vence o contrato, vai haver licitação, pode até ser que na licitação essa empresa ganhe, por exemplo, mas eles tentam prevalecer a opinião dos professores também. **Apesar de que, na licitação há todo uns trâmites que é difícil a gente comentar** assim, mas aí tem uma nova licitação, e outras editoras, outros sistemas apostilados podem apresentar o seu material. (grifos nossos) (DIRETORA DE ESCOLA 1, 2011).

Causa-nos estranheza o fato de apenas uma empresa ter concorrido em processo licitatório, uma vez que, é sabido sobre a concorrência entre as empresas no estado de São Paulo, fato inclusive relatado pelo coordenador de uma das maiores fornecedoras de sistemas apostilados de ensino para redes públicas do país (ADRIÃO, 2009a). Também é estranho o depoimento da diretora de escola 1, quer em relação aos procedimentos adotados, quer em relação às dificuldades em comentar os trâmites do processo licitatório. As limitações

impostas ao acesso à documentação referente às licitações, entretanto, impedem-nos de aprofundar quaisquer análises a esse respeito.

Com relação a alterações nas diretrizes e no oferecimento de serviços educacionais com a adoção do sistema apostilado, a secretária relatou que houve alterações, mas que, de certo modo, essas alterações dependem do professor e que, apesar de se usar o material apostilado, há várias formas de se trabalhar com ele “o melhor uso desse recurso depende também da didática do professor, da formação docente, da dedicação ao preparar a aula e pensar como trabalhar com determinado conteúdo estimulando a criança para o novo conhecimento”. (SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2011). Questionada se o sistema apostilado atendeu às expectativas, a secretária de educação declarou que o responsável pela aprendizagem do aluno é o professor; fazendo uso da apostila ou não, cabe à ele buscar a melhor maneira do aluno aprender.

A apostila não é a responsável pela aprendizagem, quem é o responsável é o professor; **a apostila é só um material, um instrumento a ser utilizado.** Eu acho que não pode criar muita expectativa em torno do material didático, **quem irá fazer aquilo funcionar ou não é o professor,** ele que é o mediador, **ele é que tem que articular a melhor maneira do aluno aprender, com apostila ou não, com projeto ou outra atividade.** (grifos nossos) (SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2012).

Quanto ao uso do sistema apostilado em sala de aula, a mesma secretária relata que, enquanto docente, não utilizava a apostila e produzia o seu próprio material e que sua prática pedagógica era guiada pelo plano de ensino; se a apostila atendesse ao plano estabelecido, ela a seguia, se não, produzia estratégias mais adequadas a seu propósito. O depoimento da secretária demonstra contradição entre a própria discussão e a prática, entre sua fala e sua atuação, como professora e como gestora da educação municipal.

Não necessariamente. Eu não sei se todos os professores agem dessa forma, mas eu, quando trabalhava com a apostila, se tinha outro material daquele conteúdo que eu achava que ia ser melhor para os alunos, eu não usava a apostila, eu usava o material que eu tinha, tinha coisa que não havia necessidade de trabalhar, e eu não trabalhava. Na verdade, **o que me guia é o plano de ensino e não a apostila,** o que eu propus no plano de ensino, se eu propus isso, isso, se a apostila atendia aquilo ali, eu seguia a apostila, senão eu produzia o meu próprio material para dar aos alunos, **produzia as estratégias mais adequadas. Muitos professores agem dessa forma,** estou falando de mim, mas muitos fazem dessa forma na rede municipal de ensino. (grifos nossos) (SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2012).

Com relação ao uso da apostila, se há obrigatoriedade que todos os conteúdos nela contidos sejam ministrados no decorrer do ano letivo, e se há um controle disso por parte da SME ou do sistema apostilado de ensino, a secretária faz a seguinte colocação:

Não, **não há esse controle** sobre se concluiu ou não, **isso é uma decisão do professor**. Concluiu a apostila, o que deixou para trás ou não, porque isso é **uma responsabilidade do próprio professor**, se a gente tirar essa autonomia do professor, a gente chamar a responsabilidade do professor para ali é complicado, porque quem está ali no dia-a-dia com o aluno é o professor. Ele é que tem que saber o que vai dar e o que não vai e o que o aluno precisa; em especial, atender a necessidade do aluno, e não perder de vista o plano de ensino, que foi o que ele planejou no início do ano. Você pode replanejar, mas você tem que ter um objetivo para seguir durante o ano, aquilo que se determinou ao início do ano, aí no meio do ano há o replanejamento, para se ver as ações que precisam ser alteradas ou não, mas o que tem que guiar o professor é o plano de ensino, não é a apostila. (grifos nossos) (SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2012).

Indagada a respeito do que os pais de alunos pensam sobre a utilização do sistema apostilado nas unidades escolares municipais, a secretária relata que não houve nenhuma reclamação quanto ao uso do material, que os pais gostam porque é um material distribuído gratuitamente aos alunos atendidos na rede pública municipal e que alguns comentam que é o material de escola particular. Entretanto, convém ressaltar que o material apostilado gratuito aos alunos é custeado pela Prefeitura Municipal, com os recursos destinados à educação, e que não é o mesmo material comercializado pela empresa privada na venda do sistema apostilado de ensino às escolas particulares.

Eu acredito que reclamar, ninguém reclamou; a recepção é boa, **os pais gostam porque é um material que o aluno recebe. O município que dá para os alunos**. Os pais acham bem interessante, porque quando não tinha a apostila, eles tinham que comprar a sulfite, a lista de material ficava um pouco maior, então, para eles foi interessante nessa parte também. Além de ter o material, alguns até chegam a comentar que **é material de escola particular**, eles comparam isso, mas não é só isso, não é só o material, tem que saber aplicar bem. (grifos nossos) (SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2012).

Destacamos a opinião da secretária municipal de educação sobre o sistema apostilado, o que ela pensa a respeito desse material didático.

O que eu acho? **Como professora, eu não gostava de trabalhar com a apostila, como secretária, eu vejo que há uma necessidade de um material para orientar**, até para acompanhar, porque quando você troca um aluno de escola, existem muitas transferências de alunos na rede municipal, quando não tinha apostila, cada escola tinha o seu Plano de Ensino completamente diferente da outra, quando o aluno saía de uma escola e ia para outra, chegava na outra e ficava muita coisa sem aprender, porque já tinha sido trabalhado no primeiro bimestre, e estava no segundo bimestre, então já foi. **A apostila vem e organiza**. Também quando era projeto, cada um fazia um projeto num determinado tempo, uns trabalhavam antes, outros depois, os alunos acabavam perdendo muita coisa; com a apostila acho que organizou isso. **Na apostila tem os conteúdos, toda a rede de ensino segue a mesma sequência; isso eu acho que é positivo para a rede**, quando você troca um aluno de uma escola para outra, ele vai com o material dele para a

outra escola, e padroniza né, mas não sei até que ponto, padrão é muito positivo, mas nesse ponto eu acho que é viável. Um material bem elaborado é bem interessante para a rede de ensino, porque a gente sabe que tem muito material didático que não tem o cuidado com o aprendizado, às vezes, até não tem o cuidado com a conceituação, com o português; vem coisa errada, eu acho que é a pior coisa de se ver, é pegar uma conceituação errada no material didático. A gente nem sabe o que explicar para o aluno. Eles vão falar: “está escrito aqui”, mas não é assim, isso é complicado. Existem muitos materiais apostilados, e quanto a isso tem que se ter muito cuidado na escolha do material. (grifos nossos) (SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2012).

Contraditoriamente, suas percepções diferem sobre a apostila, tendo em vista a sua condição de professora no exercício da docência no ensino fundamental I e sua atuação frente à gestão da educação pública municipal. Como professora, relata que não gostava de trabalhar com a apostila, o que nos suscita espanto, por conta do fato de ter sido ela mesma quem coordenou a solicitação ao Executivo Municipal, de comum acordo com seus pares na escola em que lecionava, para a aquisição do sistema apostilado. Como secretária de educação, argumenta que vê a necessidade da adoção do sistema apostilado de ensino como forma de orientação e organização do trabalho na escola, estabelecendo o uso de material didático único para todas as escolas pertencentes à rede municipal de ensino, o mesmo conteúdo, a mesma sequência curricular e o mesmo tempo didático para todas as escolas e alunos, e em seus respectivos anos escolares, no intento da padronização e homogeneização do ensino público.

Na seção subsequente, trataremos dos contratos firmados entre a administração local e a empresa privada na compra do sistema apostilado de ensino.

5 A PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA E OS CONTRATOS DE AQUISIÇÃO DE SISTEMA APOSTILADO DE ENSINO

Esta seção contextualiza a parceria público-privada realizada entre a administração pública municipal – Prefeitura Municipal de Santa Gertrudes - e a instituição privada – Sistema Apostilado de Ensino UNO/Editora Moderna - para aquisição de sistema de ensino privado sob a forma de material didático apostilado e serviços educacionais que envolvem apoio técnico-pedagógico ao conjunto de escolas pertencentes à rede municipal de ensino. Apresenta a caracterização do sistema de ensino privado adotado pelo município paulista pesquisado e analisa os contratos e termos de prorrogações contratuais firmados no período de 2009 a 2012 para a aquisição de sistema apostilado de ensino. Apesar de os contratos e termos trazerem informações técnicas, por meio deles pode-se conhecer o que rege a parceria público-privada na referida compra pelo município paulista estudado.

Em nossa compreensão, a empresa privada utiliza a expressão “sistema apostilado de ensino” para denominar o material didático apostilado e o conjunto de produtos e serviços educacionais que são disponibilizados e comercializados por ela no mercado.

O sistema apostilado de ensino adotado pela rede municipal de ensino e utilizado nas escolas pesquisadas é brevemente apresentado aqui, com base na página oficial do Sistema Apostilado de Ensino UNO e em produções do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (GREPPE), informações e documentos estes levantados junto aos órgãos centrais da administração pública e da empresa privada.

5.1 Caracterização da parceria público-privada e o sistema apostilado de ensino

Rememoramos que, no Brasil, em 1995, o PDRAE apresentava medidas que previam e aconselhavam a privatização, a terceirização e a publicização, cada qual para serviços específicos (ADRIÃO; PERONI, 2005, 2007).

Em decorrência do PDRAE, outros documentos legais contribuíram e impulsionaram conexões entre a administração pública e o setor privado: a Emenda Constitucional n.º 19/1998 e a Lei de Responsabilidade Fiscal - Lei Complementar n.º 101/2000, as quais (re) conceituaram a concepção de “público”, desvinculando-a da de estatal e utilizando-a como

sinônimo de “interesse de todos”. De acordo com Adrião e Borghi (2007), a (re)conceituação parece ter contribuído para a transferência ao setor privado da gerência de equipamentos e serviços tradicionalmente sob a responsabilidade exclusiva do Estado, além de que as restrições orçamentárias contidas na Lei de Responsabilidade Fiscal impulsionaram a adoção de parcerias entre a esfera pública e a iniciativa privada.

Nesse sentido, além da transferência de responsabilidades de políticas sociais, há a transferência de fundos públicos para o setor privado, via “parceria” entre o Estado e a sociedade civil (ADRIÃO, 2007).

Os municípios, ao adotarem os sistemas apostilados de ensino fornecidos pelas empresas privadas, fazem-no por meio de contratos firmados posteriores à realização de processos licitatórios. Os municípios adquirem para suas redes públicas de ensino não apenas o material didático apostilado utilizado nas situações de ensino, mas um conjunto de serviços que envolvem treinamentos, assessorias pedagógicas e sistemas de avaliação, configurando as licitações em algo muito mais complexo do que a simples compra de um material (GARCIA, 2012).

Para elucidação quanto ao que se refere esse conjunto de serviços prestados pelas empresas privadas às redes públicas de ensino, destacamos:

Material padronizado produzido para uso em situações de ensino condensando determinado volume de conteúdos curriculares compilados e organizados em textos, explicações e exercícios, distribuídos em blocos correspondentes a aulas, bimestres, trimestres ou períodos determinados. Atualmente, sua composição resulta da compilação de informações em distintas fontes: autores diversos, informações da rede mundial de computadores, fragmentos de livros didáticos, etc. O termo **apostila** ou apostilamento originalmente relaciona-se à ideia de complementação ou adição de algo novo a um conjunto de informações, conceitos ou ideias, todavia, **a utilização mais recente remete-se a publicações didáticas estruturadas e padronizadas**. Adotados de forma generalizada pelos cursos preparatórios para vestibulares e por escolas privadas de educação básica, as apostilas popularizaram-se como instrumentos didáticos voltados para a preparação de candidatos a processos seletivos. [...] Os sistemas de apostilados de ensino são também designados como apostilamento do ensino ou simplesmente sistemas de ensino. (ADRIÃO, GARCIA, 2010).

Para caracterização da parceria firmada entre a administração pública municipal e a empresa privada na aquisição de sistema apostilado de ensino único para o conjunto de escolas de sua rede de ensino, sob a forma de material didático apostilado e pacote de serviços educacionais, apresentamos um quadro no qual identificamos o ano de início da mesma, as etapas da educação básica para a qual a parceria é realizada, a justificativa do município para a adoção do sistema apostilado de ensino e o pacote de serviços incluídos.

Quadro 6 - Caracterização da parceria público-privada no município

Ano de início	Etapa atendida	Justificativa	Pacote de serviços
2004 - primeira empresa	2004 e 2005 - ensino fundamental I e II.	Intenção do poder público municipal de ter uma diretriz para o trabalho educacional dos professores e articular a rede municipal.	Variado conforme a etapa de escolaridade.
2006 - segunda empresa	2006 a 2012 - ensino fundamental II. 2008 a 2012 - educação infantil. 2009 a 2012 - ensino fundamental I. As etapas foram progressivamente sendo atendidas pela parceria.	Dar apoio ao trabalho escolar e aos projetos desenvolvidos nas escolas. Seleção do mesmo conteúdo e mesma sequência para a rede municipal. Atendimento à solicitação de um grupo de docentes, no caso do ensino fundamental I.	Para a educação infantil o pacote inclui materiais didáticos e serviços para alunos de três a seis anos e para os seus professores. Para o ensino fundamental I e II o pacote é composto por materiais didáticos para alunos e professores; assessoria pedagógica para uso dos materiais; cursos de formação de professores; avaliação institucional ³³ promovida pelo sistema apostilado de ensino; portal de educação na <i>internet</i> .

Fonte: A autora, com base nas informações da Secretaria Municipal de Educação e nos contratos com os sistemas apostilados de ensino.

³³ A Editora apresenta em seu site a avaliação institucional como um dos serviços educacionais ofertados pelo sistema de ensino privado junto à aquisição de sistema de ensino apostilado; a avaliação institucional é a avaliação externa da instituição, da unidade escolar realizada pela empresa privada para aferir o controle de resultados. A empresa dispõe dessa avaliação como mecanismo para verificar se os conteúdos contemplados nas apostilas foram apreendidos pelos estudantes e, ainda, se os professores ministraram todo o conteúdo programático previsto nas apostilas, além do questionário incluso junto à avaliação com a contextualização da situação sócio-econômico-cultural da família do aluno.

Atentamos aqui, para a justificativa do poder público da adoção da parceria: diretriz para o trabalho educacional e articulação da rede de ensino municipal, e seleção do mesmo conteúdo e mesma sequência. Depreendemos que a justificativa se refere à questão da padronização de conteúdos, ou seja, daquilo que se ensina na rede municipal.

A tentativa de padronização dos projetos pedagógicos e do trabalho realizado nas escolas é a principal justificativa dos gestores municipais para a adoção de parcerias com sistemas apostilados de ensino; esses buscam instaurar, nas redes municipais, uniformidade nos processos pedagógicos sob a alegação de se evitarem desigualdades entre as escolas (CAIN, 2009). Entretanto, se a motivação está relacionada com a possibilidade de que ações diferenciadas gerem qualidade também diferenciada, por outro lado, incide sobre a autonomia de escolas e professores frente à organização do trabalho pedagógico ao retirar-lhes, como assegura a LDB/1996, a possibilidade de organizarem suas práticas a partir de necessidade locais ou iniciativas próprias.

Compreendemos que esta medida se contrapõe aos artigos 12 e 13 da LDB, os quais explicitam a participação da escola e dos professores na elaboração da Proposta Pedagógica; o artigo 12 estabelece que os estabelecimentos de ensino têm a incumbência de elaborar e executar sua Proposta Pedagógica; e o artigo 13, incisos I e II, traz a incumbência dos professores na participação da Proposta Pedagógica da escola e na elaboração e cumprimento do plano de trabalho, em consonância com essa Proposta.

Com relação ao pacote de serviços ofertados contratualmente pela empresa privada à rede municipal de ensino, constatou-se que o material didático apostilado destinado ao ensino público é diferenciado do oferecido e utilizado nas escolas particulares vinculadas ao sistema apostilado de ensino. Segundo Garcia (2012, p.48) pode-se dizer que há uma espécie de segunda linha dos materiais apostilados - utilizados nas escolas públicas -, em relação ao material didático (apostilas) fornecidas pelo sistema apostilado de ensino as escolas particulares - utilizados por meio de franquia”.

No que segue, apresentaremos o sistema de ensino privado adotado pelo município paulista pesquisado.

5.2 Caracterização do sistema apostilado de ensino adotado

O sistema apostilado de ensino UNO é comercializado desde 1997, inicialmente para instituições privadas. O sistema UNO de ensino vincula-se a Editora Moderna, fundada em 1968, a Editora é uma grande empresa que lidera o mercado público e privado de livros didáticos (SISTEMA UNO DE ENSINO, 2012).

A Editora Moderna à qual se vincula o sistema UNO de ensino foi adquirida em 2001 por um grande grupo espanhol que atua na América Latina desde a década de 1960. Atualmente, o grupo é proprietário de duas Editoras e de 75% de uma terceira (GARCIA, 2012, p. 41).

Em sua página oficial, encontramos informações sobre a publicação de livros didáticos, a produção de material de apoio e obras de literatura, além da formação de professores, serem ações inseridas no compromisso de trabalhar pela melhoria da educação brasileira.

A Editora informa que as obras têm o aluno como foco e são produzidas com o objetivo de levar ao aluno o domínio da linguagem, o desenvolvimento de habilidades e valores para a cidadania; e para tanto, “os conteúdos são relevantes, motivadores e interessantes, com organização clara e baseada nos processos de aprendizagem e compreensão” (SISTEMA UNO DE ENSINO, 2012) e procuram trazer informações próximas à realidade dos alunos, passando por rigorosos processos de análise e revisão de especialistas com formação acadêmica específica em cada disciplina.

Também menciona que, voltados às escolas públicas, novos produtos e projetos foram desenvolvidos. A liderança no setor aconteceu em 2007, resultado de constantes investimentos e de pesquisas que revelaram as opiniões dos professores da rede de ensino pública e da decisão do grupo de levar a essas instituições a mesma qualidade dos livros que deram à Editora a liderança nacional entre as escolas privadas. As publicações estão estruturadas em coleções que atendem a todas as disciplinas, do ensino fundamental ao ensino médio, tendo como eixo norteador a compreensão leitora, de acordo com os conceitos presentes no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA³⁴) (SISTEMA UNO DE ENSINO, 2012).

³⁴PISA – é uma avaliação internacional cuja finalidade é subsidiar o aperfeiçoamento das reformas educacionais em curso nos países participantes, analisando em que medida os alunos chegam ao final da etapa obrigatória de

O sistema de ensino UNO oferecido à rede de ensino pública municipal constitui-se como segmento específico do grupo empresarial.

A empresa e o sistema apostilado de ensino, como outros grupos empresariais do setor educacional, foi objeto de negociação envolvendo capital estrangeiro (GARCIA, 2012).

O sistema UNO de ensino preconiza oferecer aos seus conveniados, municípios que adotam o material didático apostilado, soluções educacionais inovadoras e diferentes para que as escolas atinjam alta performance no processo ensino-aprendizagem, preparando seus alunos para alcançarem os melhores resultados.

Oferece seu material apostilado desde a educação infantil ao ensino pré-vestibular (ensino médio), e diz perseguir dois objetivos: a aquisição de conceitos científicos e o uso desses conceitos para a interpretação do mundo, visando a fornecer ao aluno uma formação que o prepare para torná-lo um indivíduo realizado e um cidadão responsável (SISTEMA UNO DE ENSINO, 2012).

O *site* consultado para informações sobre o sistema apostilado de ensino destinado à rede pública destaca que, além do material didático apostilado para a educação infantil e o ensino fundamental, incluem outros serviços, como: orientações para o uso do material, formação continuada para docentes, palestras; oficinas, acompanhamento à rede pública durante o ano letivo, atendimento às escolas e secretaria municipal de educação, portal educacional com acesso exclusivo, modelos de avaliações bimestrais aos professores, e avaliação institucional e educacional (SISTEMA UNO DE ENSINO, 2012).

Corroboramos com Adrião et al (2009a) ao afirmar que a aquisição de sistema apostilado de ensino pelo município incide diretamente sobre o desenho da política educacional local e sobre a organização do trabalho docente e administrativo desenvolvido em cada escola da rede pública de ensino.

Na página do sistema UNO de ensino destinada ao setor “público”, encontramos um texto produzido pelo mesmo, referindo-se ao desafio da educação básica - o acesso de todos os brasileiros a uma “educação básica de qualidade”, condição essencial para o desenvolvimento nacional, desafio este colocado para governantes, gestores, educadores e para toda a sociedade. Parece-nos que o texto tenta fazer o convencimento dos gestores locais

escolarização possuindo os conhecimentos e as habilidades requeridas para desempenhar diferentes papéis na sociedade, substanciadas na capacidade de análise, raciocínio e comunicação de ideias. A avaliação abrange as áreas de leitura, matemática e ciências, pretendendo obter informações sobre o desempenho e as condições de aprendizagem dos alunos, bem como identificar a preparação destes para a aprendizagem como um processo contínuo. (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p.14).

a adquirirem o sistema apostilado de ensino para suas redes de ensino, argumentando sobre o compromisso e a responsabilidade deles com o desenvolvimento educacional do educando e, principalmente, utilizando a expressão “educação de qualidade”, atualmente muito em voga.

O texto aponta, ainda, que existe maior consciência das dificuldades no percurso e dos avanços em curso devido à disponibilidade de dados detalhados sobre a situação do ensino, que os resultados da Prova Brasil, divulgados no ano de 2006, suscitaram uma grande preocupação com a melhoria do desempenho da educação pública em todo o país, como também reafirmaram a convicção de que as avaliações do ensino são instrumentos fundamentais na busca de qualidade. Ao fornecer esse panorama coloca que as informações obtidas são para orientar políticas educacionais eficazes na superação das deficiências apontadas, levando à melhoria do rendimento escolar, ou seja, inferimos que a empresa privada afirma seu intuito de intervir nessa política.

É veiculado pelo sistema UNO de ensino que o mesmo está comprometido com o processo de melhoria da educação pública e, por isso oferece um serviço educacional exclusivamente destinado à esfera pública, propagando que esse auxilia os sistemas públicos de ensino no aprimoramento da avaliação das escolas sob sua responsabilidade, como também, realiza a formação continuada dos professores e gestores, e a avaliação educacional da instituição escolar.

A empresa privada, diretamente, explicita ao seu público-alvo, ou seja, às administrações municipais, que a estratégia adequada para se alcançarem bons resultados nas avaliações externas e, conseqüentemente, obter qualidade do ensino, é eleger como política educacional, no caso, municipal, a adoção de sistema apostilado de ensino.

Para Bertagna e Borghi (2011) infere-se que, atualmente, as escolas e redes de ensino, motivadas e/ou induzidas para a obtenção do índice educacional (IDEB) considerado adequado nacionalmente, acabam, por conseguinte, restringindo o trabalho e a organização do trabalho pedagógico à obtenção dos resultados nas avaliações externas e dos índices medidos, enfatizando o produto expresso nos números do IDEB.

É importante destacar que, na (re)organização do trabalho escolar com o intento da melhoria de resultados nas avaliações externas, abre-se espaço para a entrada de empresas privadas nas escolas públicas. Os sistemas apostilados de ensino têm utilizado os resultados de seus municípios parceiros, que obtêm bons índices no IDEB, como *marketing* no competitivo mercado de venda de sistemas apostilados para redes municipais de ensino,

acenando com a promessa de êxito em avaliações externas e de alcance de índices satisfatórios no IDEB (BERTAGNA; BORGHI, 2011).

A corrida atual dos municípios brasileiros para melhorarem os seus resultados em sistemas de avaliação é um fator que contribui para a tendência crescente de adoção de sistemas apostilados de ensino por escolas e redes públicas de ensino (BERTAGNA; BORGHI, 2011).

A empresa privada enuncia, que o papel do sistema apostilado de ensino direcionado ao setor público possui qualidade pedagógica e respeito à diversidade regional, entretanto, evidenciamos que, na prática, o sistema apostilado vende as mesmas apostilas à municípios com diferentes realidades e especificidades próprias oferecendo aos sistemas municipais de ensino produtos e serviços para os segmentos da educação infantil, ensino fundamental e pré-vestibular.

Que a parceria com o sistema apostilado de ensino possibilita às escolas o acesso ao portal de educação, por meio do qual os professores podem atualizar-se constantemente, além de disponibilizar variados conteúdos educacionais e serviços pedagógicos.

Também, oferece, apoio qualificado para a gestão educacional, tendo em vista aprimorar o desempenho dos alunos e melhorar os índices de avaliação educacional do município (SISTEMA UNO DE ENSINO, 2012).

E apresenta como apoio à escola e à Secretaria de Educação, os seguintes serviços:

- Apresentação de sua Proposta Pedagógica e orientação do corpo docente para o uso do material didático apostilado.
- Acompanhamento na adequação e execução do planejamento durante o ano letivo em curso.
- Encontros e palestras para professores, gestores, alunos e pais ao longo do ano letivo.
- Orientação para a implantação de Plano de Gestão para a melhoria dos resultados educacionais com foco na aprendizagem do aluno.
- Atendimento permanente e contínuo à escola e à Secretaria de Educação, em datas definidas de acordo com as necessidades das mesmas.
- Avaliação educacional e institucional.

Quanto ao apoio para o professor, são elencados os serviços:

- Modelos de avaliações bimestrais.
- Portal com área de acesso exclusivo ao professor.

- Equipe de professores especialistas para atendimento ao docente
- Formação continuada para professor.
- Oficinas para aprimoramento do trabalho do professor.

No *site* aparecem informações quanto ao portfólio de apoio pedagógico, o qual oferece:

- Livro do aluno: o material é apresentado como teoria e exercícios dos conteúdos curriculares que permitem ao aluno exercitar-se em aula e em casa, além de preparar-se para as avaliações. É composto por cadernos bimestrais para o 1.º ano e por cadernos multidisciplinares do 2.º ao 5.º anos para as disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História e Inglês. A disciplina de Arte vem em cadernos bimestrais, separadamente, e integra os conteúdos do 2.º ao 5.º anos.
- Livro do professor: também apresentado como teoria e exercícios dos conteúdos curriculares, com respostas das atividades e sugestões de estratégias para a ação do professor em sala de aula. Elaborado por disciplina, inclui o material em quatro volumes para cada ano.
- Manual do professor: nesse material vem descrita a Proposta Pedagógica do segmento e da disciplina, incluindo objetivos, habilidades e competências. Apresenta o projeto editorial e explica como o material didático foi estruturado. Ainda, afirma que, de posse de tal material didático, o professor é motivado e tem seu valor reconhecido, pois utiliza o sistema de ensino apostilado não como um método facilitador, mas como instrumento potencializador de seu talento e de sua responsabilidade pedagógica. O professor conta com dois tipos de manual por disciplina: um, com as orientações gerais (em um volume) e outro, com as orientações específicas para a ação docente (em quatro volumes). Há também um manual geral e um específico para o 1.º ano.

O material didático apostilado é apresentado como “facilitador” da aprendizagem e “propagador” de resultados positivos (SISTEMA UNO DE ENSINO, 2012).

Podemos dizer que, é criada a ideia de que a utilização do material apostilado, comercializado pelo sistema apostilado de ensino, garantiria a qualidade do ensino e o alcance de bons resultados educacionais, visto que o êxito educacional estaria vinculado ao uso desse material.

Apontamos a reflexão de Motta (2001, p.85), para o qual a apostila é tida como um “símbolo de modernização diretamente vinculado ao ideal de progresso, eficiência e dinamismo”. O autor considera como aspecto austero a impressão de que as apostilas possam,

a sua maneira de organizar o conhecimento, ser mais práticas, criando a imagem de que todo conhecimento a ser adquirido está contido naquelas poucas páginas.

[...] Pela fragmentação do conhecimento, compartimentaliza o saber. O conteúdo do ensino é dividido em cadernos, que por sua vez são subdivididos em matérias, com aulas seguindo uma numeração durante o ano letivo. As aulas são esquemáticas ou com textos explicativos que não dão margem a analogias e, conseqüentemente, a uma discussão mais aprofundada. Os exercícios propostos ao final de cada aula servem apenas para testar o conhecimento “dito mais importante”, segundo a perspectiva do sistema (MOTTA, 2001, p.87).

Dessa forma, ao fragmentar o conhecimento, incapacita o indivíduo de compreendê-lo de maneira global (processos, conseqüências, contextos), impedindo a ação reflexiva; e, o que é mais avassalador, nesse caso, excluir do indivíduo a possibilidade de uma educação emancipadora, do conhecimento, da aquisição e do usufruto da cultura, e da reflexão sobre sua condição de cidadão (MOTTA, 2001).

O *site* apresenta uma parte específica intitulada “Serviços”, na qual aparecem informações quanto ao programa de atendimento às escolas. O sistema UNO de ensino preconiza garantir um efetivo relacionamento sistema apostilado-escola, por meio de seus consultores comerciais e de serviços educacionais, atuando desde a implantação do sistema apostilado de ensino na escola até às questões do dia a dia escolar.

O programa de atendimento às escolas do sistema UNO de ensino apregoa integrar toda a comunidade escolar, seguindo a mesma estratégia na busca dos melhores resultados, tendo a avaliação como norteadora da estratégia que entende cada escola como única.

Destacamos que, em relação à sistemática da empresa privada na implantação e utilização do sistema apostilado de ensino na rede pública, a ação desta é canalizada a fazer com que a instituição pública se aproprie da operacionalização no uso do material apostilado e dos serviços educacionais agregados à compra do produto. A empresa explicita que ela e administração pública são parceiras nessa empreitada e que consultor e gestor público são coautores na sedimentação do mecanismo de funcionamento quanto à dinâmica do trabalho nas escolas.

Chama nossa atenção o fato de, simultaneamente, a empresa alegar que entende cada escola como única, ou seja, considera-a singular, com suas peculiaridades, com ritmos próprios de trabalho e do processo ensino-aprendizagem, com respeito às suas concepções pedagógicas e atendendo à diversidade, e, contraditoriamente, deixar claro que sua finalidade é integrar, ou melhor dizendo, ‘ajustar’ toda comunidade escolar a seguir a mesma estratégia.

Isso posto, afirmamos que há a padronização da organização do trabalho nas unidades escolares pertencentes à mesma rede de ensino. Então, esse entendimento sobre a unicidade da escola não se coaduna com a estratégia homogeneizadora e padronizante colocada em prática. Em nossa ótica, o sistema apostilado, tido como meio, não se adequa ao fim educacional propagado, que é considerar cada escola como única.

É mencionado que o apoio pedagógico tem como objetivo o alinhamento da Proposta Pedagógica da escola com o sistema UNO de ensino, de forma a otimizar o potencial dos alunos e dos professores.

Quanto a esse serviço, há o oferecimento de oficinas, nas quais diversos temas são desenvolvidos para atender às escolas em suas diversidades e especificidades, procurando apoiar, direcionar e aprimorar traços de gestão, como também, desenvolver as diferentes competências em todos os educadores que atuam na instituição de ensino.

O Portal é apresentado como uma ferramenta para o gestor, o professor, o aluno e a família. E, para tanto, oferece conteúdos direcionados a cada perfil.

Ressaltamos que, quanto ao apoio pedagógico oferecido pela empresa às escolas públicas, essa alega que é necessário o “alinhamento” da Proposta Pedagógica com o sistema UNO de ensino, no que se refere ao trabalho pedagógico desenvolvido pelos docentes e na construção e execução do PPP, em nosso entendimento a elaboração do PPP deveria ser resultante do processo de participação da comunidade escolar e externa e do compartilhamento da tomada de decisões. Tendo em vista a ação educativa, esses aspectos são desconsiderados; na perspectiva privada é a escola que se deve ajustar ao sistema apostilado; os professores e a comunidade devem se adaptar à sistemática imposta, visto que não há nenhuma possibilidade de a apostila contemplar a realidade local (com sua história, seu contexto), a diversidade das escolas e dos sujeitos no processo educativo.

Mediante essa situação, com certeza, a autonomia da escola pública é cerceada, como também é uma caminhada em direção oposta às determinações legais que asseguram a autonomia pedagógica e a participação dos envolvidos na ação educativa.

Relembramos discussão anterior, neste trabalho, em item específico que abordou o assunto, no qual a autonomia escolar é a possibilidade de decidir sobre os meios para a consecução de fins educacionais.

Apontamos, ainda, como mais um aspecto contraditório, o fato de a empresa privada oferecer oficinas para a formação continuada dos profissionais do magistério como forma de

contemplar as especificidades das escolas; entretanto, essas oficinas possuem o mesmo formato, conteúdo e sistemática embora tratem com diferentes escolas e diversos professores.

A assessoria para avaliação institucional oferecida aos conveniados do sistema de segue a mesma metodologia das avaliações oficiais e a métrica do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e da Prova Brasil (MEC).

O sistema Uno de ensino informa que, na busca pelos melhores resultados, conta com um dos mais importantes e completos sistemas de avaliação do mercado – uma empresa com qualidade e credibilidade no mercado privado e público, responsável pela avaliação técnica da Prova Brasil (instituída pelo governo federal, de âmbito nacional), a maior do país, voltada aos alunos do ensino fundamental das escolas públicas (SISTEMA UNO DE ENSINO, 2012).

Salientamos que a avaliação institucional promovida pelo sistema apostilado UNO de ensino utiliza a mesma métrica dos sistemas de avaliação externos, e que a informação é apresentada pela empresa como recurso de propaganda, de convencimento. Parece-nos que, talvez, alusa ao preparo para a “avaliação oficial”, instituída pelo sistema de avaliação nacional.

Ainda, é argumentado pelo sistema UNO de ensino que, no processo educacional, a avaliação é um recurso gerador de diagnósticos que orientam os gestores da escola na tomada de decisões, assim como os professores em suas intervenções pedagógicas. E que, de posse de informações e análises, é possível subsidiar decisões, determinar mudanças de estratégia, efetivar melhorias no ensino e intervir com segurança na continuidade do trabalho pedagógico.

Destacamos que a avaliação deve servir para redimensionar ações educativas no intuito de rever práticas pedagógicas, de observar o que o aluno sabe, o que ele não sabe e o que precisa aprender, e de promover avanço no processo de aprendizagem do aluno.

A avaliação institucional promovida pelo sistema de ensino privado está estruturada em dois eixos: o desempenho dos alunos, contextualizado por vários fatores, e os indicadores de percepção da escola pela comunidade (SISTEMA UNO DE ENSINO, 2012).

Para tanto, de acordo com o sistema UNO de ensino, a avaliação envolve toda a comunidade escolar e instrumentos específicos são aplicados para cada ano de escolaridade. No caso dos testes cognitivos, privilegiam-se os mesmos anos escolhidos pelo INEP, ou seja, os 5.º e 9.º anos de ensino fundamental e o 3.º ano do ensino médio.

O desempenho dos alunos é avaliado por meio de testes de Códigos e Linguagens e Matemática fundamentada nas propostas do SAEB. Também é aplicada uma produção de texto para aferir a competência escrita dos alunos.

Há, ainda, segundo o sistema UNO de ensino, a coleta dos dados de contexto que são obtidos por quatro questionários: o de alunos, o da família, o dos professores e o da equipe de gestão da escola. A partir desse levantamento, são construídos quarenta e três indicadores de percepção da escola pela comunidade (SISTEMA UNO DE ENSINO, 2012).

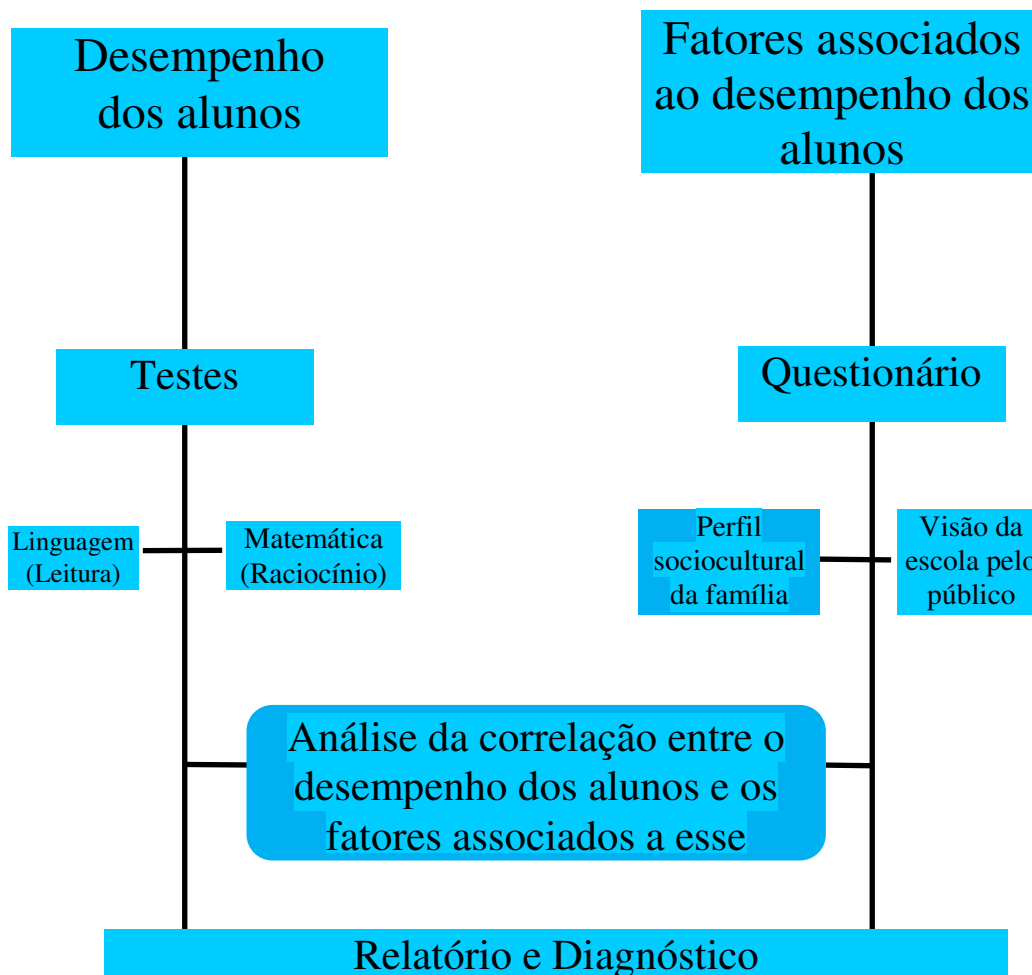
Também, o sistema UNO de ensino preconiza, um estudo de contextualização dos resultados, no qual apresenta tabelas para que a escola possa verificar o seu grau de sucesso em mediar as dificuldades de aprendizagem associadas ao gênero, cor/raça, atraso escolar, nível sócio-econômico-cultural da família.

Ao final do processo, as escolas recebem um relatório impresso e via *web*, exemplificando e ensinando a leitura dos resultados; por meio dele o sistema apostilado de ensino alega estimular e orientar a escola a tomar decisões.

Nessa situação, parece-nos que é o sistema apostilado de ensino que estabelece as decisões que devam ser tomadas pelas escolas, ou, melhor dizendo, seguidas, tendo em vista que a “tomada de decisões” pressupõe a participação do coletivo escolar na democratização da educação pública, o que viabiliza o verdadeiro exercício da autonomia escolar.

A avaliação institucional promovida pelo sistema apostilado de ensino pode ser observada por meio do organograma:

Organograma 3: Avaliação Institucional do Sistema Apostilado de Ensino



Fonte: Reproduzido do site do Sistema Apostilado de Ensino.

A avaliação institucional do sistema apostilado é um mecanismo de gerenciamento e controle dos resultados, principalmente, referindo-se aos conteúdos abarcados pelas apostilas, à mensuração do que os alunos aprenderam e/ou assimilaram, à verificação daquilo que o professor trabalhou quanto ao material apostilado e ao controle sobre o trabalho pedagógico realizado nas escolas.

5.3 Os contratos de aquisição de sistema apostilado de ensino 2009-2012

No município pesquisado, no período de 2006 a 2012, houve a parceria entre a Prefeitura Municipal e o Sistema Apostilado de Ensino UNO para aquisição de sistema

apostilado de ensino para a EI (última etapa da creche: maternal e a pré-escola), ocorrida no ano de 2008; para o EF I (1.º ao 5.º anos - anos iniciais), ocorrida no ano de 2009; para o EF II (6.º ao 9.º anos – anos finais), firmada desde o ano de 2006; e para oferta de serviços educacionais.

Lembramos que nossa pesquisa visa ao período compreendido entre 2009 e 2012, no qual houve a compra do sistema apostilado de ensino para o EF I (anos iniciais), visto que nosso objetivo de estudo é compreender e analisar as consequências do uso do material didático apostilado para a organização do trabalho na escola nesta etapa de escolaridade.

Reiteramos que, no contexto desse trabalho, assim como em pesquisa anterior (CAIN, 2009), o termo parceria é representativo da relação entre a esfera pública – Prefeitura Municipal - e o setor privado – Sistema Apostilado de Ensino UNO -, para o qual a parcerias e refere à transferência para a iniciativa privada da elaboração e operacionalização de política pública, realizada formalmente por meio de um contrato de compra e venda, pelo qual a instituição privada oferece um conjunto de ações e passa a manter uma relação constante com a administração pública parceira (BEZERRA, 2008).Reforçamos a ideia de que a adoção do sistema apostilado é uma política pública educacional municipal, regulamentada pelo Executivo local, por meio de contratos firmados com o setor privado, o qual este último assume a sua operacionalização.

Quanto ao assunto, remetemo-nos à legislação vigente - CF/1988, que postula que a administração pública contrata obras, serviços, compras e alienações mediante processo de licitação pública, assegurando igualdade de condições a todos os concorrentes; - a Lei Federal n.º 8.666/1993, que regulamenta alguns artigos da CF/1988 e que institui normas para as licitações e contratos; e a Lei n.º 11.079/2004, que institui normas para a licitação e a contratação de parceria público-privada na administração pública.

Salientamos que, de acordo com Silveira (2008), a contratação de serviços e obras e a aquisição de bens devem ser realizadas por meio do processo de licitação. A Lei n.º 8.666/1993 estabeleceu regras para licitações e contratos no setor público, em função do seu tipo de obra, serviço ou compra, e do valor estimado.

Em pesquisa anterior (CAIN, 2009) discutimos os elementos pertinentes à compreensão da discussão acerca de licitação. A licitação visa a assegurar o princípio constitucional da isonomia e selecionar a proposta mais vantajosa para a administração pública, garantindo oportunidades iguais aos interessados. A licitação deve, ainda, seguir os

princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade, igualdade, publicidade, probidade administrativa, vinculação ao instrumento convocatório, e do julgamento objetivo.

As modalidades de licitação³⁵ são escolhidas em função dos limites de valores estimados para a execução da obra, serviços, ou do bem a ser adquirido, acompanhado de prévia pesquisa de mercado.

As escolhas de modalidade de licitação devem respeitar os limites de valores estimados conforme a tabela 11:

Tabela 11: Limites de valores estimados para as escolhas de modalidade de licitação

Modalidades	Obras e serviços de engenharia	Compras e serviços
Dispensa de licitação	Até R\$ 15.000,00	Até R\$ 8.000,00
Convite	Até R\$ 150.000,00	Até R\$ 80.000,00
Tomada de Preços	Até R\$ 1.500.000,00	Até R\$ 650.000,00
Concorrência	Acima de R\$ 1.500.000,00	Acima de R\$ 650.000,00

Fonte: Baseado na Lei n.º 8.666/93 e na alteração feita pela Lei n.º 9.648/98. Reproduzido da obra de SILVEIRA (2008).

Esclarecemos ainda que, para obras, serviços e compras que apresentem valores abaixo das fixadas, a licitação é dispensada, porém, há necessidade de que a administração pública execute consultas de preços, em pelo menos três fornecedores, com vistas a realizar a melhor aquisição.

Faz-se necessário, para este trabalho, conhecer o que os contratos e os termos de prorrogações contratuais formalmente estabelecem na parceria entre a administração pública local e instituição privada.

5.3.1 O ano de 2009

No termo de prorrogação contratual 2009a, a empresa privada obrigou-se a fornecer à Prefeitura, de forma parcelada e a pedido, materiais didáticos: *Kit* aluno e *Kit* professor e cursos de formação para diretores escolares, destinados às escolas de 6.º ao 9.º anos do EF II da rede pública municipal.

No termo (2009a), observamos que não há, de fato, uma descrição especificada do que os cadernos de alunos (*Kit* aluno) e os materiais de apoio aos professores (*Kit* professor)

³⁵A licitação contempla as modalidades concorrência, tomada de preços, convite, concurso, leilão e pregão (presencial ou eletrônico), já explanadas em trabalho anterior (CAIN, 2009).

deveriam conter; no caso referimos-nos ao detalhamento do que os materiais deveriam trazer como: textos, leituras, atividades e outros, quando destinados aos alunos; e suporte técnico, fundamentação teórica e metodológica, textos complementares, indicações bibliográficas e outros, quando destinados aos professores.

No termo de prorrogação contratual 2009a, o material didático destinado aos alunos dos anos finais do EF – *Kit* aluno - era composto de cadernos que seriam divididos por áreas de conhecimentos, ou seja, disciplinas, como podemos observar no quadro 7:

Quadro 7 - Kit aluno do ensino fundamental II - 6º ao 9º anos

Disciplina	Descrição	Período de utilização
Português; Matemática; Geografia, Ciências e História.	Um volume espiralado.	Um volume para cada um dos quatro bimestres letivos.
Inglês	Um caderno brochura ou espiralado.	Um caderno por bimestre.
Espanhol	Um caderno brochura ou espiralado.	Um caderno por bimestre.

Fonte: A autora, com base nas informações contidas no termo de prorrogação contratual da Prefeitura Municipal (2009a)

De acordo com o termo de prorrogação 2009a, além da impressão do material didático do aluno, a empresa também ficava comprometida a fornecer o material de apoio ao professor dos anos finais do EF - *Kit* professor, organizado conforme mostra o quadro 8:

Quadro 8 - Kit professor do ensino fundamental II - 6º ao 9º anos

Disciplina	Descrição	Período de utilização
Português; Matemática; Geografia, Ciências e História.	Guia do professor com o conteúdo das disciplinas - um volume único espiralado.	Um volume para cada um dos quatro bimestres.
Inglês	Um caderno brochura ou espiralado.	Um caderno por semestre.

Fonte: A autora, com base nas informações contidas no termo de prorrogação contratual da Prefeitura Municipal (2009a).

Observamos que, na prorrogação contratual (2009a), não constava material de apoio ao professor do EF II – 6.º ao 9.º anos (*Kit* professor) na disciplina de Espanhol; no entanto, era prevista a compra do caderno do aluno (*Kit* aluno) dessa disciplina.

No documento, ficou estabelecido, como parte integrante do mesmo, a oferta de curso na modalidade de EaD, de 40 horas para capacitação³⁶ dos diretores das escolas públicas de

³⁶O curso de capacitação contido no texto do documento se refere a capacitar e habilitar o profissional do magistério para o exercício de sua função. Considerando que o termo “capacitar” significa tornar capaz, como se

ensino fundamental da rede municipal com o objetivo de “capacitá-los” para o exercício da função de direção de escolas (SANTA GERTRUDES, 2009a).

Quanto ao uso do sistema apostilado de ensino nas escolas municipais, eram previstos quatro encontros bimestrais com duração de 8 horas cada; o primeiro encontro, destinado à implantação, explicação e orientações metodológicas dos temas a serem desenvolvidos ao longo do primeiro bimestre; o segundo, destinado à orientações metodológicas referentes ao segundo bimestre; o terceiro e o quarto, respectivamente, ficavam estes destinados às orientações metodológicas referentes ao terceiro e quarto bimestres (SANTA GERTRUDES, 2009a).

De acordo com o termo de prorrogação contratual (2009a), ficou definido que a Prefeitura pagaria à contratada pela impressão do material didático e apoio técnico pedagógico permanente, assim determinado: R\$ 217,00 (duzentos e dezessete reais) por aluno/ano, do 6.º ao 9.º anos do EF II, incluso nesse valor, além do lucro, as despesas que estivessem direta ou indiretamente relacionadas com o objeto do contrato, inclusive material de apoio ao professor, encontros pedagógicos, cursos, palestras, capacitações, oficinas pedagógicas, dentre outros, acrescidos de R\$ 48,40 (quarenta e oito reais e quarenta centavos) por aluno/ano pelo caderno bimestral de língua estrangeira espanhola, que vem em encadernação separada.

O termo tem seu valor global estimado em R\$ 420.659,00 (quatrocentos e vinte mil, seiscentos e cinquenta e nove reais) para o exercício econômico e financeiro do ano de 2009.

No termo de prorrogação contratual 2009a ficou estabelecido que as cláusulas e condições constantes do contrato original permaneceriam em vigor e, que haveria possibilidade de prorrogação (SANTA GERTRUDES, 2009a).

Quadro 9 - Informações relativas ao termo de prorrogação contratual com a empresa - 2009a

Ano	Contrato	Título do contrato	Objeto	Valor global em reais	Forma de licitação	Número de Kit aluno	Número de Kit professor
2009	Contrato original – 2006. Termo de prorrogação de prazo 2009 ao contrato 2006.	Termo de prorrogação de prazo 2009 ao contrato 2006 que entre si celebram a Prefeitura do município e a Editora visando à aquisição de materiais didáticos compostos por <i>Kit</i> aluno e <i>Kit</i> professor e curso de formação para diretores de escolas.	a- Aquisição de materiais didáticos: <i>Kit</i> aluno e <i>Kit</i> professor para o ensino fundamental II: 6.º ao 9.º anos. b- Curso de formação de diretores de escolas - modalidade EaD - 40 horas. c- Encontros pedagógicos bimestrais - com duração de 8 horas cada.	R\$ 420.659,00	Tomada de preços – 2006.	397 <i>kits</i> 6.º ano. 472 <i>kits</i> 7.º ano. 360 <i>kits</i> 8.º ano. 356 <i>kits</i> 9.º ano. Totalizando 1.585 <i>kits</i> para alunos.	19 <i>kits</i> 6.º ano. 36 <i>kits</i> 7.º ano. 31 <i>kits</i> 8.º ano. 30 <i>kits</i> 9.º ano. Totalizando 116 <i>kits</i> para professores.

Fonte: A autora, com base nas informações contidas no termo de prorrogação contratual da Prefeitura Municipal (2009a).

O termo de prorrogação contratual 2009b visou ao fornecimento de serviços e materiais didáticos pedagógicos para os alunos da educação infantil na faixa etária de 3 a 6 anos e para os professores da rede municipal de ensino que atendiam a esse segmento.

A contratada obrigou-se a prestar serviços à Prefeitura e a fornecer materiais didáticos pedagógicos para alunos e professores da educação infantil.

O documento não trouxe uma descrição pormenorizada dos serviços que seriam prestados e nem dos materiais didáticos pedagógicos que seriam adquiridos, porém fez menção que os mesmos eram parte constante do anexo do edital de tomada de preços do ano de 2008.

No termo de prorrogação contratual 2009b, ficou estabelecido que o fornecimento de materiais didáticos se compôs de livro do aluno e livro do professor. Além da oferta de materiais didáticos, a contratada responsabilizava-se por prestar serviços quanto à formação docente e assessoramento.

No tocante à formação docente, ficou definido um curso de 45 horas semestrais, na modalidade EaD, de formação continuada para os usuários do material didático, sobre temas relacionados à: comunicação oral, jogos, brincadeiras e faz-de-conta, com distribuição de material didático composto de livro com conteúdo teórico, impresso em quatro cores e vídeo-aulas geradas em DVD, e disponibilização de no mínimo, trinta vagas por curso/por semestre, mais, encontros pedagógicos bimestrais, com duração de 8 horas cada, no total de dois por semestre e, uma palestra por semestre aos professores e técnicos da SME.

Quanto ao assessoramento, ficou estipulado assessoria permanente para sanar dúvidas dos professores em relação à utilização do material didático e assessoria pedagógica e material de pesquisa para os professores, por meio de portal via *internet*.

O termo de prorrogação contratual 2009b especificou que, pela impressão do material didático, acompanhamento e formação continuada permanente, a Prefeitura pagaria o valor de R\$ 180,00 (cento e oitenta reais) por aluno/ano da educação infantil, incluído o lucro e as despesas a ele relacionadas, totalizando o valor global estimado em R\$ 136.980,00 (cento e trinta e seis mil, novecentos e oitenta reais) para o exercício econômico e financeiro de 2009. No termo, permaneceram em vigor as cláusulas e condições do contrato original, sendo prevista a prorrogação do mesmo (SANTA GERTRUDES, 2009b).

Quadro 10 - Informações relativas ao termo de prorrogação contratual com a empresa privada - 2009b

Ano	Contrato	Título do contrato	Objeto	Valor global em reais	Forma de licitação	Número de Kit aluno	Número de Kit professor
	<p>Contrato original – 2008.</p> <p>Termo de prorrogação de prazo 2009 ao contrato 2008.</p>	<p>Termo de prorrogação de prazo 2009 ao contrato 2008 que entre si celebram a Prefeitura do município e a Editora visando ao fornecimento de serviços e materiais didáticos pedagógicos para os alunos e professores da educação infantil (3 a 6 anos) para o ano letivo de 2009.</p>	<p>a- Fornecimento de materiais didáticos: livro do aluno e livro do professor para a educação infantil: faixa etária de 3 a 6 anos.</p> <p>b- Curso de formação continuada para professores e diretores escolares - modalidade EaD 45 horas.</p> <p>c- Encontros pedagógicos bimestrais - com duração de 8 horas cada.</p> <p>d- Palestras semestrais aos professores e técnicos da Secretaria Municipal de Educação.</p> <p>e- Assessoria permanente para sanar dúvidas.</p> <p>f- Assessoria pedagógica e material de pesquisa – Portal educacional.</p>	R\$ 136.980,00	Tomada de preços – 2008.	761 livros para alunos na faixa etária de 3 a 6 anos.	50 livros para professores que atendiam à alunos na faixa etária de 3 a 6 anos.

Fonte: A autora, com base nas informações contidas no termo de prorrogação contratual da Prefeitura Municipal (2009b).

No contrato 2009c, ficou previsto que a empresa contratada deveria fornecer à Prefeitura um sistema apostilado de ensino composto por material didático para alunos e professores da rede municipal de EF I, respectivamente do 1.º ao 5.º anos, além dos serviços de assessoria pedagógica, curso de formação de professores, avaliação pedagógica (modelos de avaliações bimestrais de acordo com os conteúdos das apostilas trabalhadas, disponibilizadas no *site* para consulta dos professores) e institucional (avaliação externa da escola realizada pela empresa privada, aferindo os conteúdos contemplados nas apostilas), e portal educacional via *internet*, com senhas de acesso individuais para professores e diretores escolares (SANTA GERTRUDES, 2009c).

O contrato não informava a descrição pormenorizada dos materiais didáticos destinados a alunos e professores do EF I, nem houve um detalhamento dos serviços que seriam executados pela empresa, mas citava a que estaria em conformidade com o anexo do edital de tomada de preços 2009.

O contrato previa que, se houvesse necessidade, em virtude do aumento da demanda de alunos, de ampliar os serviços referidos no contrato, com um incremento do volume de material didático a ser impresso, o processo dar-se-ia atendendo ao princípio de padronização, o qual impõe compatibilidade de especificações técnicas e de desempenho, observadas as condições de manutenção do material didático e da capacitação já contratados, mencionando, ainda, que a medida estaria nos moldes do que dispõe o artigo 15 da Lei Federal n.º 8.666/1993 e suas alterações (SANTA GERTRUDES, 2009c).

No documento, foi previsto que poderia a Prefeitura, no decorrer da execução do contrato, alterar a quantidade do objeto da contratação para mais ou para menos, em até 25% do valor inicial atualizado do contrato, mediante aviso prévio de quinze dias.

No que se refere ao preço dos materiais didáticos e dos serviços educacionais prestados, ficou especificado que a Prefeitura pagaria o valor de R\$ 231,75 (duzentos e trinta e um reais e setenta e cinco centavos) por aluno/ano do EF I: 1.º ao 5.º anos. No valor estipulado estavam contidos, além do lucro, as despesas direta ou indiretamente relacionadas com o objetivo do contrato (SANTA GERTRUDES, 2009c).

Ficou estabelecido que os custos com fretes pela entrega do material didático seriam de total responsabilidade da empresa contratada.

Quanto aos prazos de entrega e condições de pagamento, ficou definido que a entrega do material didático do EF I seria realizada bimestralmente, quatro entregas no ano, sendo

que, para cada entrega seriam emitidos boletos bancários para pagamento em duas parcelas iguais e consecutivas, em trinta e sessenta dias, contados da data de entrega. Havendo problema de atraso nos pagamentos, os mesmos seriam atualizados financeiramente “*pro rata dies*”, pelo Índice Geral de Preços de Mercado (IGPM) da Fundação Getúlio Vargas/São Paulo, em vigor na data do efetivo pagamento, ou outro índice que viesse a substituí-lo a critério da Prefeitura (SANTA GERTRUDES, 2009c).

O prazo de validade do contrato extinguiu-se em dezembro de 2009, podendo o mesmo ser prorrogado por até sessenta meses consecutivos, se de interesse das partes e aviso prévio escrito.

Também ficaram acordados como de responsabilidade da contratada quaisquer prejuízos causados à Prefeitura em decorrência de erro ou omissão quanto ao cumprimento de suas obrigações contratuais, às suas expensas, sem qualquer ônus à Prefeitura.

A mesma se obrigava a permitir a fiscalização municipal para verificação da procedência e da qualidade dos materiais didáticos impressos. A Prefeitura, por meio da SME, poderia, além da fiscalização dos materiais, ter o direito de rejeitá-los quando não fossem considerados satisfatórios, devendo a contratada refazê-los às suas custas.

O atraso injustificado na execução do objeto da respectiva licitação sujeitaria a contratada à multa de mora, calculada por dia de atraso da obrigação não cumprida. O valor das multas aplicadas seria corrigido pelo IGPM, da Fundação Getúlio Vargas/São Paulo, até a data de seu efetivo pagamento, sendo recolhido aos cofres da Prefeitura, dentro de três dias úteis da data de sua prescrição, mediante guia de recolhimento oficial (SANTA GERTRUDES, 2009c).

Também, estava previsto a possibilidade de rescisão contratual total ou parcial por parte da Prefeitura, em qualquer tempo, ficando esta isenta de qualquer ônus ou responsabilidade, independentemente de ação, notificação ou interpretação judicial. (SANTA GERTRUDES, 2009c).

Com relação aos recursos financeiros, o documento expressava que as despesas decorrentes da execução do mesmo correriam por conta da dotação orçamentária - material de consumo, constante do orçamento - programa para o exercício econômico e financeiro de 2009, com correspondência para 2010, 2011, 2012 e 2013 em caso de prorrogação contratual.

No item reajuste de preços, foi citado que, conforme dispõe a Lei Federal n.º 8.880/1994, os preços não sofreriam reajustes pelo prazo de doze meses consecutivos

contados a partir da data de celebração do contrato. Os preços só poderiam ser reajustados depois de cumprido o prazo afixado, utilizando-se como parâmetros de reajuste o IGPM/FGV/SP ou outro que viesse a substituí-lo à escolha da Prefeitura.

O contrato foi regulamentado pelos dispositivos legais³⁷: Constituição Federal de 1988, Lei Orgânica Municipal, Lei Federal n.º 8.666/1993, Lei Federal n.º 8.880/1994, Lei Federal n.º 8.883/1994, Lei Federal n.º 9.032/1995, Lei Federal n.º 9.069/1995, Lei Federal n.º 9.648/1998, Lei Federal n.º 9.854/1999, demais disposições legais passíveis de aplicação, inclusive subsidiariamente, os princípios gerais de Direito.

Por fim, nas disposições gerais e finais do contrato, ficou determinado que não se permitiria a entrega dos materiais didáticos sem que a SME emitisse previamente a ordem de serviço. As dúvidas e os casos omissos que viessem a surgir, seriam solucionados pela SME, ouvidos os órgãos técnicos especializados, ou profissionais que se fizessem necessários; e, se não resolvidas administrativamente, ficaria eleito o Foro³⁸ da Comarca do município vizinho (por motivo de o município estudado não possuir Foro) para solução em primeira instância (SANTA GERTRUDES, 2009c).

Percebemos que o formato do contrato é muito similar ao já firmado com outra empresa contratada para aquisição de sistema apostilado de ensino para o EF I, nos anos de 2004 e 2005 pelas gestões municipais que estavam à frente da administração pública. Para essa comparação, reportamo-nos ao trabalho de mestrado (CAIN, 2009), que nos sustentou com dados e informações.

³⁷Lei n.º 8.666/1993: Regulamenta o artigo 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências; Lei n.º 8.880/1994: Dispõe sobre o Programa de Estabilização Econômica e o Sistema Monetário Nacional, institui a Unidade de Real de Valor (URV) e dá outras providências; Lei n.º 8.883/1994: Altera dispositivos da Lei n.º 8.666/1993, que regulamenta o artigo 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e dá outras providências; Lei n.º 9.032/1995: Dispõe sobre o valor do salário mínimo, altera os dispositivos das Leis n.º 8.212 e n.º 8.213, ambas de 24 de julho de 1991, e dá outras providências; Lei n.º 9.069/1995: Dispõe sobre o Plano Real, o Sistema Monetário Nacional, estabelece as regras e condições de emissão do Real e os critérios para conversão das obrigações para o REAL, e dá outras providências; Lei n.º 9.648/1998: Altera os dispositivos das Leis n.º 3.890-A/1961, n.º 8.666/1993, n.º 8.987/1995, n.º 9.074/1995, n.º 9.427/1996, e autoriza o Poder Executivo a promover a reestruturação da Centrais Elétricas Brasileiras - Eletrobrás e de suas subsidiárias e dá outras providências; Lei n.º 9.854/1999: Altera dispositivos da Lei n.º 8.666/1993, que regula o artigo 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências.

³⁸Foro ou fórum é o nome dado ao edifício em que estão sediadas as instalações do Poder Judiciário, onde funcionam os tribunais judiciais de determinada localidade.

Quadro 11 - Informações relativas ao contrato com a empresa privada - 2009c

Ano	Contrato	Título do contrato	Objeto	Valor global em reais	Forma de licitação	Número de Kit aluno	Número de Kit professor
	Contrato original – 2009. Licitação com possibilidade de prorrogação.	Contrato que entre si celebram a Prefeitura do município e a empresa Editora visando ao fornecimento de sistema apostilado de ensino composto de material didático para alunos e professores da rede municipal, abrangendo o ensino fundamental 1.º ao 5.º anos, bem como assessoria pedagógica, curso de formação de professores, avaliação pedagógica e institucional e portal de educação na <i>internet</i> , com senhas individuais para professores e gestores.	a- Fornecimento de materiais didáticos para alunos e professores para o ensino fundamental I: 1.º ao 5.º anos. b- Assessoria pedagógica. c- Curso de formação para professores. d- Avaliação pedagógica e institucional. e- Portal de educação na <i>internet</i> , com senhas individuais para professores e diretores de escolas.	R\$ 490.383,00	Tomada de preços – 2009.	2.116 cadernos de alunos do 1.º ao 5.º anos.	71 cadernos de professores do 1.º ao 5.º anos.

Fonte: A autora, com base nas informações contidas no contrato e termos de prorrogações contratuais da Prefeitura Municipal (2009c).

5.3.2 O ano de 2010

O termo de prorrogação contratual 2010a visou à aquisição de materiais didáticos compostos por *Kit* aluno e *Kit* professor e curso de formação (SANTA GERTRUDES, 2010a).

No termo, ficou especificado que a empresa contratada obrigava-se a fornecer à Prefeitura, de forma parcelada e a pedido, materiais didáticos às escolas e EF II, do 6.º ao 9.º anos, da rede municipal de ensino, curso de formação, e assessoramento quanto ao uso do material apostilado, especificado da seguinte forma:

Kit aluno: composto do material específico para as disciplinas de Português, Matemática, Geografia, Ciências e História, na forma de um volume espiralado para cada um dos quatro bimestres letivos; um caderno de língua estrangeira – Inglês - por bimestre por aluno, podendo ser brochura ou espiralado; e um caderno de língua estrangeira – Espanhol -, bimestral por aluno, na forma brochura ou espiralado, totalizando 1.582 (um mil, quinhentos e oitenta e dois) *Kits* alunos do 6.º ao 9.º anos do EF II.

Kit do professor: composto de guia do professor com o conteúdo das disciplinas de Português, Matemática, Geografia, Ciências e História, na forma de um volume único espiralado para cada um dos quatro bimestres letivos e um caderno por semestre da língua estrangeira – Inglês -, na forma brochura ou espiralado, totalizando 116 *kits* professores do 6.º ao 9.º anos do EF II.

Não houve, no termo de prorrogação contratual, uma descrição especificada dos materiais didáticos destinados ao ensino fundamental II, como também ficara ausente em documento de prorrogação anterior (2009a).

Constatamos, também, que assim como o termo de prorrogação 2009a, o termo de prorrogação 2010a contemplava a aquisição de caderno do aluno (*Kit* aluno) na disciplina de língua estrangeira – Espanhol -, não contemplando, porém, a compra de material de apoio ao professor (*Kit* professor) do EF II.

- Curso para capacitação dos diretores de escolas com vistas a capacitá-los para o exercício da função, na modalidade de EaD, com a carga horária de 40 horas.

- Encontros pedagógicos bimestrais, no total de quatro ao ano, com duração de 8 horas cada. Cada encontro destinava-se à implantação, explicação e orientações metodológicas dos temas a serem desenvolvidos ao longo de cada bimestre letivo.

Vimos que a oferta de cursos e dos encontros pedagógicos bimestrais previstos no termo de prorrogação contratual (2010a) também foi prevista em termo de prorrogação contratual (2009a) anterior, destinada ao mesmo segmento.

No termo de prorrogação contratual (2010a) ficou estabelecido que, pela impressão do material didático e pelo apoio técnico pedagógico permanente, a Prefeitura pagaria à empresa contratada o valor de R\$ 217,00 (duzentos e dezessete reais) por aluno/ano, do 6.º ao 9.º anos do ensino fundamental II. No valor, estavam computados o lucro e todas as despesas que envolviam o objeto do contrato, elencados como material do professor, encontros pedagógicos, cursos, palestras, capacitação, oficinas pedagógicas, acrescido de R\$ 48,40 (quarenta e oito reais e quarenta centavos) por aluno/ano pelo caderno bimestral de língua estrangeira Espanhol.

O termo teve o seu valor global estimado em R\$ 419.862,80 (quatrocentos e dezenove mil, oitocentos e sessenta e dois reais e oitenta centavos) para o exercício econômico e financeiro do ano de 2010, com prazo de validade até dezembro de 2010, podendo ser prorrogado até o limite de sessenta meses consecutivos (SANTA GERTRUDES, 2010a).

Quadro 12 - Informações relativas ao termo de prorrogação contratual com a empresa privada - 2010a

Ano	Contrato	Título do contrato	Objeto	Valor global em reais	Forma de licitação	Número de <i>Kit</i> aluno	Número de <i>Kit</i> professor
2010	<p>Contrato original – 2006.</p> <p>Termo de prorrogação de prazo 2010 ao contrato 2006.</p>	<p>Termo de prorrogação de prazo ao contrato que entre si celebram a Prefeitura e a Editora visando à aquisição de materiais didáticos compostos por <i>Kit</i> aluno e <i>Kit</i> professor mais curso de formação para diretores de escolas.</p>	<p>a- Aquisição de materiais didáticos: <i>Kit</i> aluno e <i>Kit</i> professor para o ensino fundamental II: 6.º ao 9.º anos.</p> <p>b- Curso para capacitação de diretores de escolas - modalidade EaD - 40 horas.</p> <p>c- Encontros pedagógicos bimestrais - com duração de 8 horas cada.</p>	R\$ 419.862,80	Tomada de preços – 2006.	<p>424 <i>Kits</i> 6.º ano.</p> <p>380 <i>Kits</i> 7.º ano.</p> <p>437 <i>Kits</i> 8.º ano.</p> <p>341 <i>Kits</i> 9.º ano.</p> <p>Total 1.582 <i>Kits</i> para alunos.</p>	<p>19 <i>Kits</i> 6.º ano.</p> <p>36 <i>Kits</i> 7.º ano.</p> <p>31 <i>Kits</i> 8.º ano.</p> <p>30 <i>Kits</i> 9.º ano.</p> <p>Total 116 <i>Kits</i> para professores.</p>

Fonte: A autora, com base nas informações contidas nos termos de prorrogações contratuais da Prefeitura Municipal (2010a).

No termo de prorrogação contratual 2010b, constou que a contratada ficava obrigada a prestar serviços à Prefeitura e fornecer materiais didáticos pedagógicos para alunos e professores da educação infantil, faixa etária de 3 a 6 anos, no decorrer do ano letivo de 2010.

O fornecimento de materiais didáticos a que o termo se refere era composto de livro do aluno e livro do professor. Assim como no termo de prorrogação contratual 2009b, nesse também não houve descrição pormenorizada dos materiais didáticos destinados à educação infantil.

No termo de prorrogação contratual 2010b, estava previsto que, acompanhando a aquisição de materiais didáticos pedagógicos, seriam prestados serviços educacionais diversos que envolviam a formação continuada de professores e assessorias: curso de formação continuada com carga horária de 45 horas (EaD), material didático com livro teórico e vídeo-aulas em DVD, ficando disponibilizadas, no mínimo, trinta vagas por curso/semestre; encontros pedagógicos bimestrais com carga horária de 8 horas, totalizando quatro ao ano; assessoria permanente visando a sanar dúvidas dos professores quanto à aplicabilidade do material didático, assessoria pedagógica e material de pesquisa para professores por meio de portal educacional via *internet* (SANTA GERTRUDES, 2010b).

Observamos os mesmos materiais didáticos e serviços prestados citados em prorrogação contratual anterior, 2009b, destinados ao mesmo.

No termo de prorrogação contratual 2010b ficou definido que, pela impressão do material didático e competente acompanhamento e formação continuada permanente, a Prefeitura pagaria o valor de R\$ 180,00 (cento e oitenta reais) por aluno/ ano da educação infantil, embutidos lucro e despesas que, direta ou indiretamente, estivessem relacionadas ao objeto.

Essa prorrogação contratual teve seu valor global estimado em R\$ 124.560,00 (cento e vinte e quatro mil, quinhentos e sessenta reais) para o exercício econômico e financeiro de 2010, tendo o seu prazo de validade extinto em dezembro de 2010, embora pudesse ser prorrogado até o limite de sessenta meses consecutivos (SANTA GERTRUDES, 2010b).

Quadro 13 - Informações relativas ao termo de prorrogação contratual com, a empresa privada - 2010b

Ano	Contrato	Título do contrato	Objeto	Valor global em reais	Forma de licitação	Número de <i>Kit</i> aluno	Número de <i>Kit</i> professor
2010	Contrato original – 2008. Termo de prorrogação de prazo 2010 ao contrato 2008.	Termo de prorrogação de prazo ao contrato que entre si celebram a Prefeitura e a Editora visando ao fornecimento de serviços e materiais didático pedagógicos para os alunos e professores da educação infantil.	a-Fornecimento de materiais didático pedagógicos: livro do aluno e livro do professor da educação infantil: faixa etária de 3 a 6 anos. b-Curso de formação continuada para professores e gestores (EaD). c- Encontros pedagógicos bimestrais - com duração de 8 horas cada. d- Palestras semestrais aos professores e técnicos da Secretaria Municipal de Educação. e- Assessoria pedagógica e material de pesquisa– Portal educacional.	R\$ 124.560,00	Tomada de preços – 2008.	692 livros para alunos na faixa etária de 3 a 6 anos.	50 livros para professores que lecionavam para alunos na faixa etária de 3 a 6 anos.

Fonte: A autora, com base nas informações contidas nos termos de prorrogações contratuais da Prefeitura Municipal (2010b).

O termo de prorrogação contratual 2010c previa que a empresa contratada forneceria à Prefeitura sistema apostilado de ensino composto por material didático para alunos e professores da rede municipal de EF I – 1.º ao 5.º anos, além dos serviços educacionais: assessoria pedagógica, curso de formação de professores, avaliação pedagógica e institucional, e portal de educação na *internet*, com senhas individuais para professores e diretores de escolas (SANTA GERTRUDES, 2010c).

Percebemos que, quanto aos materiais didáticos e serviços prestados ao EF I – 1.º ao 5.º anos, o documento (2010c) não trazia uma descrição pormenorizada dos mesmos, observação apontada, também, quanto ao respectivo contrato original (2009c). Ainda, os materiais didáticos e serviços educacionais previstos no termo foram os mesmos elencados no contrato original.

No termo de prorrogação contratual 2010c, ficou estipulado que a Prefeitura pagaria à empresa contratada, pelos materiais didáticos e serviços prestados, o valor de R\$ 231,75 (duzentos e trinta e um reais e setenta e cinco centavos) por aluno/ano do ensino fundamental I: 1.º ao 5.º anos, incluídos o lucro e as despesas decorrentes com o objeto do contrato.

Seu valor global estimado deste foi de R\$ 449.595,00 (quatrocentos e quarenta e nove mil, quinhentos e noventa e cinco reais) para o exercício econômico e financeiro de 2010, com prazo de validade até dezembro de 2010, prevendo-se prorrogação até o limite de sessenta meses consecutivos (SANTA GERTRUDES, 2010c).

Quadro 14 - Informações relativas ao termo de prorrogação contratual com a empresa privada - 2010c

Ano	Contrato	Título do contrato	Objeto	Valor global em reais	Forma de licitação	Número de <i>Kit</i> aluno	Número de <i>Kit</i> professor
	<p>Contrato original – 2009.</p> <p>Termo de prorrogação de prazo 2010 ao contrato 2009.</p>	<p>Termo de prorrogação de prazo ao contrato que entre si celebram a Prefeitura e a Editora visando ao fornecimento de sistema apostilado de ensino composto de material didático para alunos e professores da rede municipal, abrangendo o ensino fundamental 1.º ao 5.º anos, bem como assessoria pedagógica, curso de formação de professores, avaliação pedagógica e institucional e portal de educação na <i>internet</i>, com senhas individuais para professores e gestores.</p>	<p>a- Fornecimento de materiais didáticos para alunos e professores da rede municipal de ensino fundamental: 1.º ao 5.º anos.</p> <p>b- Assessoria pedagógica.</p> <p>c- Curso de formação de professores.</p> <p>d- Avaliação pedagógica e institucional.</p> <p>e- Portal de educação na <i>internet</i>, com senhas individuais para professores e gestores.</p>	R\$ 449.595,00	Tomada de preços - 2009	1.940 cadernos de alunos do 1.º ao 5.º anos	71 cadernos de professores do 1.º ao 5.º anos.

Fonte: A autora, com base nas informações contidas nos termos de prorrogações contratuais da Prefeitura Municipal (2010c).

5.3.3 O ano de 2011

O contrato (2011) firmado entre a Prefeitura Municipal e a Editora fez referência ao fornecimento de sistema apostilado de ensino composto por material didático para alunos e professores da rede municipal de ensino e serviços educacionais que incluía assessoria pedagógica, curso de formação de professores, avaliação de aprendizagem e avaliação institucional, e portal educacional na *internet*, com senhas individuais para professores e gestores (SANTA GERTRUDES, 2011).

No contrato 2011, não houve a descrição detalhada dos materiais didáticos e nem dos serviços educacionais, mas a esse respeito, o documento fez referência ao cumprimento da descrição constante do edital de concorrência 2011.

Caso houvesse necessidade, em virtude do aumento da demanda e alunos, de ampliação dos serviços, com acréscimo do volume de material didático a ser impresso, o processo se pautaria no princípio de padronização, impondo a compatibilidade de especificações técnicas e de desempenho com relação à manutenção do material didático e da capacitação contratados nos moldes da Lei Federal n.º 8.666/1993 e alterações (MUNICÍPIO, 2011).

No contrato, ficou definido que a Prefeitura poderia, no decorrer da execução do contrato, alterar a quantidade do objeto da contratação, aumentando ou diminuindo em até 25% do valor inicial atualizado do contrato, desde que cumprindo aviso prévio de quinze dias à contratada, ambas as condições também constantes do contrato 2009c.

De acordo com o contrato 2011, pela impressão dos materiais didáticos e serviços de apoio técnico pedagógico destinados aos alunos da educação infantil, do EF I: 1.º ao 5.º anos, e do EF II: 6.º ao 9.º anos, a Prefeitura pagaria valores diferenciados a cada segmento, segundo o objeto do contrato, o que pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 15 - Objeto do contrato e custo aluno/ano - 2011

Objeto	Quantidade	Custo aluno/ano	Total
Educação infantil: maternal, pré I e pré II.	951	R\$ 217,24	R\$ 206.595,24
Ensino fundamental I: do 1.º ao 5.º anos, disciplinas: Português, Matemática, Geografia, História e Ciências. Material complementar do 2.º ao 5.º anos nas disciplinas: Arte e Inglês.	1.884	R\$ 257,47	R\$ 485.073,48
Ensino fundamental II: do 6.º ao 9.º anos, disciplinas: Português, Matemática, Geografia, História, Ciências, Inglês, Espanhol e Artes	1.896	R\$ 354,02	R\$ 671.221,92
Valor global da proposta em reais			R\$ 1.362.890,64

Fonte: Reproduzido, em parte, do contrato da Prefeitura Municipal (2011).

No contrato 2011, não constava material de apoio aos professores dos diversos segmentos, como também não foi mencionado como seria o formato para a organização dos materiais didáticos destinados aos alunos e qual a disposição das disciplinas nesses materiais.

Foi previsto que as despesas com fretes pela entrega dos materiais didáticos seriam custeadas integralmente pela empresa contratada.

No contrato, ficou estabelecido que a entrega dos materiais didáticos seria feita bimestralmente (quatro entregas no ano). Em caso de atraso nos pagamentos por parte da Prefeitura, os valores seriam atualizados financeiramente “*pro rata dies*”, pelo IGPM/FGV/SP, em vigor na data do pagamento, ou outro que viesse a substituí-lo (MUNICÍPIO, 2011).

Consideramos que o contrato apresentou um valor significativo destinado à compra de sistema apostilado de ensino sob a forma de material didático apostilado. Esse contrato se diferenciou de contratos e termos de prorrogações contratuais anteriores quanto às condições de pagamento. Nesse, apesar do alto valor de compra, no ato da entrega dos materiais didáticos seriam emitidos boletos bancários para pagamento em até trinta dias; nos anteriores, os boletos bancários eram emitidos para pagamento em duas parcelas iguais no prazo de trinta e sessenta dias.

O prazo contratual de validade extinguiu-se em dezembro de 2011, havendo a possibilidade de prorrogação por até sessenta meses consecutivos, de comum acordo das partes, e mediante aviso prévio escrito.

No tocante à responsabilidade da empresa contratada, ficou estipulado que esta arcaria pelos prejuízos que pudesse causar à Prefeitura em consequência de erro ou omissão quanto ao cumprimento de suas obrigações contratuais, fiscalização municipal para verificação da procedência e da qualidade dos materiais impressos, penalidades, previsão de rescisão total ou parcial pela Prefeitura, reajuste de preços, suporte legal que regulamenta o contrato do ano de 2011; disposições gerais e finais. Percebemos que os aspectos descritos no contrato 2011 se assemelhavam ao contrato 2009c.

A despesa originada pelo contrato seria suportada por dotações orçamentárias classificadas como material de consumo constantes do orçamento – programa para o exercício econômico e financeiro de 2011, com prorrogação contratual para 2012, 2013, 2014 e 2015.

O contrato 2011 foi gerido sob o regime de demanda, pela qual a Prefeitura arcaria com os custos somente dos materiais efetivamente entregues ou dos serviços efetivamente prestados pela contratada, item este que não constava em contratos ou termos de prorrogações contratuais anteriores.

Quadro 16 - Informações relativas ao contrato com a empresa - 2011

Ano	Contrato	Título do contrato	Objeto	Valor global em reais	Forma de licitação	Número de <i>Kit</i> aluno	Número de <i>Kit</i> professor
2011	Contrato original - 2011.	Contrato que entre si celebram a Prefeitura e a Editora visando ao fornecimento de sistema apostilado de ensino composto por material didático para alunos e professores da rede municipal, bem como assessoria pedagógica, curso de formação de professores, avaliação de aprendizagem e institucional, e portal de educação na <i>internet</i> , com senhas individuais para professores e gestores.	a-Fornecimento de materiais didáticos para alunos e professores da rede municipal de ensino. b- Assessoria pedagógica. c- Curso de formação de professores. d- Avaliação de aprendizagem e institucional. e- Portal de educação na <i>internet</i> , com senhas individuais para professores e gestores.	R\$ 1.362.890,64	Concorrência – 2011.	951 <i>Kits</i> para a educação infantil (maternal, pré I e pré II). 1.884 <i>kits</i> para o ensino fundamental I: 1.º ao 5.º anos. 1.896 <i>kits</i> para o ensino fundamental II: 6.º ao 9.º anos. Total 4.731 <i>kits</i> para alunos.	Não constou.
Total	R\$ 1.362.890,64						

Fonte: A autora, com base nas informações contidas no contrato da Prefeitura Municipal (2011).

5.3.4 O ano de 2012

O termo de prorrogação contratual 2012 celebrado entre a Prefeitura Municipal e a Editora visou ao fornecimento de sistema apostilado de ensino constituído por material didático para alunos e professores da rede municipal de ensino e apoio técnico pedagógico que previam assessoria pedagógica, curso de formação docente; avaliação de aprendizagem e institucional, e portal educacional na *internet*, com senhas individuais para professores e gestores, em suma, a mesma descrição apresentada no contrato 2011.

O documento não trouxe a descrição pormenorizada do objeto do contrato e nem fez menção ao edital de concorrência e trouxe poucas informações sobre o produto adquirido, o que podemos observar no quadro 10:

Quadro 17 - Objeto do contrato e custo aluno-ano 2012

Objeto	Quantidade	Custo aluno/ano	Total
Educação infantil: maternal, pré I e pré II.	977	R\$ 217,24	R\$ 212.243,48
Ensino fundamental I: 1.º ano, disciplinas: Português; Matemática; Geografia; História e Ciências, e material complementar do 1.º ano na disciplina de Arte.	316	R\$ 257,47	R\$ 81.360,52
Ensino fundamental I: do 2.º ao 5.º anos, disciplinas: Português; Matemática; Geografia; História e Ciências, mais material complementar do 2.º ao 5.º anos na disciplina de Arte.	1.388	R\$ 242,47	R\$ 336.548,36
Ensino fundamental II: do 6.º ao 9.º anos, disciplinas: Português; Matemática; Geografia; História; Ciências; Artes; Inglês e Espanhol.	1.672	R\$ 354,00	R\$ 591.888,00
Valor global da proposta em reais			R\$ 1.222.040,36

Fonte: Reproduzido, em parte, do contrato da Prefeitura Municipal (2012).

No termo de prorrogação contratual 2012, assim como no contrato 2011, não foi mencionada a aquisição de material de apoio aos professores, nem o formato de organização

dos materiais didáticos dos alunos, a distribuição das disciplinas nos materiais, e os períodos em que estes seriam utilizados.

Atentamos para o fato de que, no termo de prorrogação contratual 2012, ficaram estabelecidos preços diferenciados para os materiais didáticos ofertados ao EF I: 1.º ao 5.º anos. O material didático destinado aos alunos do 1.º ano teve o custo de R\$ 257,47 (duzentos e cinquenta e sete reais e quarenta e sete centavos) por aluno/ano, mesmo valor apresentado no contrato 2011, e o material didático destinado aos alunos de 2.º ao 5.º anos teve o custo de R\$ 242,47 (duzentos e quarenta e dois reais e quarenta e sete centavos) por aluno/ano, verificando-se um decréscimo no valor para o segmento em relação ao apresentado no contrato 2011. O documento não apresentou explicação ou justificativa para tal diferença de custos.

Foi estimado uma despesa de ordem de R\$ 1.222.040,36 (um milhão, duzentos e vinte e dois mil, quarenta reais e trinta e seis centavos) para o exercício financeiro de 2012, onerando as dotações orçamentárias discriminadas no mesmo, as quais se referiam a outros materiais de consumo: manutenção da verba Quotas Estaduais do Salário-Educação (QESE), manutenção da educação infantil, manutenção FUNDEB. (MUNICÍPIO, 2012).

O prazo estipulado para o termo de prorrogação contratual foi de janeiro a dezembro de 2012, com possibilidade de prorrogação, conforme informação constante no contrato original (2011).

Ainda, foi alterado a condição de pagamento em até dez dias corridos, após a entrega da nota fiscal extraída e atestada pela unidade requisitante, desde que processada pela contabilidade.

No termo de prorrogação contratual, ficou definido que permaneceriam em vigor as demais cláusulas e condições constantes do contrato original (MUNICÍPIO, 2012).

Quadro 18 - Informações relativas ao termo de prorrogação contratual com a empresa - 2012

Ano	Contrato	Título do contrato	Objeto	Valor global em reais	Forma de licitação	Número de Kit aluno	Número de Kit professor
2012	Termo de prorrogação de prazo 2012 ao contrato 2011.	Termo de prorrogação de prazo do contrato que entre si celebram a Prefeitura e a Editora visando ao fornecimento de sistema apostilado de ensino composto por material didático para alunos e professores da rede municipal, bem como assessoria pedagógica, curso de formação de professores, avaliação de aprendizagem e institucional e portal de educação na <i>internet</i> , com senhas individuais para professores e gestores.	Não constou do termo de prorrogação 2012 a cláusula: do objeto, com a descrição sumária do mesmo.	R\$ 1.222.040,26	Concorrência – 2011.	977 <i>kits</i> para a educação infantil (maternal, pré I e pré II). 316 <i>kits</i> para o ensino fundamental I: 1.º ano. 1.388 <i>kits</i> para o ensino fundamental I: 2.º ao 5.º anos. 1.672 <i>kits</i> para o ensino fundamental II: 6.º ao 9.º anos. Totalizando 4.353 <i>kits</i> para alunos.	Não constou.
Total	R\$ 1.222.040,26						

Fonte: A autora, com base nas informações contidas no termo de prorrogação contratual da Prefeitura Municipal (2012).

Verificamos que, nos contratos e termos de prorrogações contratuais, no período de 2009 a 2012, os valores por aluno/ano pela impressão do material didático apostilado e apoio técnico-pedagógico permanente para a educação infantil, o EF I (1.º ao 5.º anos) e EF II (6.º ao 9.º anos) se mantiveram os mesmos pelo período de dois anos consecutivos- 2009 e 2010 – mas com acréscimo nos valores nos dois anos subsequentes - 2011 e 2012 - exceto para o EF I: 2.º ao 5.º anos, no ano de 2012, quando houve decréscimo do valor em relação ao ano anterior, conforme podemos observar nos quadros 15, 16 e 17.

Quadro 19 - Custo do material didático apostilado por aluno/ano na educação infantil 2009-2012

Ano do Contrato	Custo por aluno/ano
2009	R\$ 180,00
2010	R\$ 180,00
2011	R\$ 217,24
2012	R\$ 217,24

Fonte: A autora, com base nos dados dos contratos e termos de prorrogações contratuais da Prefeitura Municipal nos anos de 2009 a 2012.

Quadro 20 - Custo do material didático apostilado por aluno/ano no ensino fundamental I 2009-2012

Ano do Contrato	Custo por aluno/ano
2009	R\$ 231,75
2010	R\$ 231,75
2011	R\$ 257,47
2012	R\$ 257,47 (1.º ano) R\$ 242,47 (2.º ao 5.º anos)

Fonte: A autora, com base nos dados dos contratos e termos de prorrogações contratuais da Prefeitura Municipal nos anos de 2009 a 2012.

Quadro 21 - Custo do material didático apostilado por aluno/ano no ensino fundamental II 2009-2012

Ano do Contrato	Custo por aluno/ano
2009	R\$ 265,40*
2010	R\$ 265,40*
2011	R\$ 354,02
2012	R\$ 354,00

Fonte: A autora, com base nos dados dos contratos e termos de prorrogações contratuais da Prefeitura Municipal nos anos de 2009 a 2012.

*Incluso, nesse valor, a apostila de Espanhol que vem em encadernação separada.

Constatamos que, os valores por ano na compra do material apostilado e serviços educacionais constantes dos contratos e termos de prorrogações contratuais, no período estudado, foram custos significativamente altos, o que podemos observar no quadro 22.

Quadro 22 - Custo do material didático apostilado por ano no município no período de 2009-2012

Ano do Contrato	Custo por aluno/ano
2009	R\$ 1.048.022,00
2010	R\$ 994.017,80
2011	R\$ 1.362.890,64
2012	R\$ 1.222.040,26

Fonte: A autora, com base nos dados dos contratos e termos de prorrogações contratuais da Prefeitura Municipal nos anos de 2009 a 2012.

Na página do Tribunal de Contas do Estado de São Paulo - Portal do Cidadão -, para os anos de vigência da parceria entre a Prefeitura Municipal e a Editora, foram localizadas as seguintes informações relativas a valores pagos (tipo de despesa) à empresa contratada:

Tabela 12: Município - valores pagos mensalmente à empresa fornecedora do sistema apostilado de ensino no período de 2009-2012

	2009	2010	2011	2012
Janeiro	-	-	-	-
Fevereiro	-	-	-	R\$ 617.462,26
Março	R\$ 83.755,63	R\$ 128.392,03	-	R\$ 44.247,00
Abril	R\$ 81.595,63	R\$ 129.292,02	R\$ 89.449,61	-
Maiο	R\$ 81.595,63	R\$ 61.917,35	R\$ 89.449,61	-
Junho	R\$ 209.610,59	R\$ 64.521,50	R\$ 408.801,18	R\$ 314.157,60
Julho	R\$ 263.073,21	R\$ 2.604,15	R\$ 244.678,57	-
Agosto	-	R\$ 113.363,94	-	R\$ 293.820,00
Setembro	R\$ 145.980,00	R\$ 101.826,24	R\$ 575.467,06	R\$ 15.508,50
Outubro	R\$ 80.655,20	R\$ 99.222,09	-	R\$ 247.062,17
Novembro	R\$ 85.782,45	R\$ 99.222,09	-	-
Dezembro	R\$ 14.309,05	R\$ 5.136,91	-	-
Total	R\$ 1.046.357,39	R\$ 805.498,32	R\$ 1.407.846,03	R\$ 1.532.257,53

Fonte: A autora, com base nos dados do Tribunal de Contas do Estado de São Paulo - TCE - Portal do Cidadão, para o período de 2009 a 2012 - <http://www.portaldocidadao.tce.sp.gov.br> – Acesso em abril de 2013.

Observamos que as informações constantes nos contratos e termos de prorrogações contratuais, de 2009 a 2012, revelam valores diferenciados em relação àqueles disponíveis como valores pagos na página oficial do Tribunal de Contas do Estado de São Paulo (TCE/SP).

Para o ano de 2009, o total dos valores globais do contrato (2009c) e dos termos de prorrogações contratuais (2009a, 2009b) apresentou um pequeno acréscimo de valor R\$ 1.664,61 (um mil, seiscentos e sessenta e quatro reais e sessenta e um centavos), em relação ao total do valor declarado ao TCE/SP.

Com relação ao ano de 2010, o total dos valores globais dos termos de prorrogações contratuais (2010a, 2010b, 2010c) apresentou um acréscimo de valor correspondente a R\$ 188.519,48 (cento e oitenta e oito mil, quinhentos e dezenove reais e quarenta e oito centavos), quando comparado ao total do valor apurado na página oficial do TCE/SP.

Em 2011, o total do valor global do contrato apresentou um decréscimo de valor R\$ 44.955,39 (quarenta e quatro mil, novecentos e cinquenta e cinco reais e trinta e nove centavos) em confronto com o total do valor declarado ao TCE/SP.

Para o ano de 2012, o total do valor global do termo de prorrogação contratual apresentou um decréscimo de valor correspondente a R\$ 310.217,27 (trezentos e dez mil, duzentos e dezessete reais e vinte e sete centavos), em relação ao exposto na página oficial do TCE/SP.

Não encontramos, junto ao poder público municipal, setor de contabilidade, justificativa para as diferenças de valores globais dos contratos e termos de prorrogações em relação aos valores declarados ao TCE/SP.

Constatamos que, a somatória dos totais dos valores globais dos contratos e termos de prorrogações para os anos de 2009, 2010, 2011 e 2012 gastos com a aquisição do sistema apostilado de ensino – apostilas e serviços educacionais – totalizou o valor de: R\$ 4.626.970,70 (quatro milhões, seiscentos e vinte e seis mil, novecentos e setenta reais e setenta centavos).

Os valores totais declarados ao TCE/SP para os anos de 2009, 2010, 2011 e 2012 gastos com a aquisição do sistema apostilado de ensino privado atingiram a cifra R\$ 4.791.959,27 (quatro milhões, setecentos e noventa e um mil, novecentos e cinquenta e nove reais e vinte e sete centavos).

Para o período de 2009 a 2012, a somatória dos totais dos valores globais dos contratos e termos de prorrogações apresentou um decréscimo de valor correspondente a R\$ 164.988,57 (cento e sessenta e quatro mil, novecentos e oitenta e oito reais e cinquenta e sete centavos), se comparado à somatória dos totais de valores declarados na página do Tribunal de Contas do Estado de São Paulo.

Ainda, na página do TCE/SP – Portal do Cidadão – a Prefeitura de Santa Gertrudes declarou que o valor da despesa aplicado em MDE foi respectivamente os seguintes: em 2009 R\$29.879.205,90, em 2010 R\$36.515.049,72, em 2011 R\$52.847.200,69 e, em 2012 R\$58.070.219,38, totalizando o valor montante de R\$177.311.675,69; os gastos com o sistema apostilado de ensino, nesse período, declarados ao TCE, corresponde a 2,6% das despesas em MDE.

Nessa seção, tratamos do sistema apostilado de ensino como estratégia de padronização da organização do trabalho pedagógico realizado nas unidades escolares municipais da rede pública de ensino no município pesquisado. Parece-nos que esse aspecto se contrapõe ao dispositivo constitucional que assegura o pluralismo de concepções pedagógicas.

Novamente, vemos a ênfase na centralidade da avaliação externa, visando ao controle dos resultados, dessa vez, não apresentada como política pública educacional nacional, mas, pelo viés do setor privado, apresentada como argumento do sistema apostilado de ensino para venda de seu produto, ou seja, do sistema apostilado de ensino, ao poder público municipal.

No período analisado, os contratos e termos de prorrogações firmados para compra do sistema apostilado de ensino na implantação de política pública educacional municipal, demonstraram que o município gastou como despesa em Educação um valor significativo. Destacamos que a medida trata de opção político-pedagógica do gestor municipal. Entretanto, salientamos que, se há necessidade para o ensino público municipal de material didático contendo os conteúdos curriculares para os anos iniciais do ensino fundamental, isso poderia ser suprido por meio da adesão ao PNLD, no qual o governo federal disponibiliza, gratuitamente, às escolas públicas livros didáticos avaliados por especialistas, o que implica no uso de recursos financeiros públicos que poderiam ser utilizados em atendimento às necessidades que se fazem prementes, como por exemplo, a ampliação da oferta educacional com a construção de creche para atendimento de educação integral.

Na tentativa de evidenciarmos, com maior clareza, a organização do trabalho na escola frente ao uso do sistema apostilado de ensino, apresentaremos, nas próximas seções, os dados empíricos coletados nas duas unidades escolares da rede municipal de Santa Gertrudes.

6 ESCOLAS PESQUISADAS

Esta seção caracteriza as unidades escolares municipais pesquisadas 1 e 2, o conjunto de profissionais em exercício nas escolas, as rotinas do trabalho pedagógico e a organização do Plano de Gestão/Projeto Político Pedagógico, Proposta Pedagógica, Plano de Trabalho, Regimento Escolar e outros, com vistas à utilização do sistema apostilado de ensino nos anos iniciais do ensino fundamental I (1.º ao 5.º anos).

É nosso intento compreender e analisar as consequências do uso do sistema apostilado de ensino enquanto material estruturado para a organização do trabalho nas escolas, e as possíveis alterações em relação à autonomia escolar e ao Projeto Político Pedagógico das escolas.

A pesquisa nas unidades escolares 1 e 2 foi realizada por meio de observações, análise documental e entrevistas semiestruturadas com profissionais e mães de estudantes. As situações observadas envolveram reuniões pedagógicas, situações rotineiras em sala de aula, professores e rotinas da escola³⁹.

A coleta de dados, informações e entrevistas nas unidades escolares ocorreram no período de abril de 2011 a julho de 2012.

Na unidade escolar municipal 1, foram entrevistadas: a diretora de escola, a coordenadora pedagógica, três docentes, duas mães de alunos (uma mãe que é também funcionária da escola, além de outra, representante da Associação de Pais e Mestres), totalizando sete entrevistas, ocorridas no ano de 2011.

Na unidade escolar municipal 2, foram entrevistadas: a diretora de escola, a coordenadora pedagógica, quatro docentes (três professoras PEB I e uma PEB II – Atendimento Educacional Especializado), duas mães de alunos (sendo uma representante da Associação de Pais e Mestres), totalizando oito entrevistas, ocorridas no ano de 2012.

Para a análise das informações coletadas na pesquisa, estabelecemos como categorias: Projeto Político Pedagógico, autonomia escolar, gestão democrática, participação de pais e comunidade.

³⁹ A Organização das subseções referente à seção 6 é procedente do relatório apresentado na Pesquisa Interinstitucional – CNPq (2009-2012).

6.1 Caracterização das escolas pesquisadas

A Escola Municipal 1 (EM) está situada em prédio próprio construído pela Prefeitura Municipal, criada por meio de Decreto em setembro de 2004, tendo iniciado suas atividades no ano de 2005.

Atende ao ensino fundamental de nove anos, EF I - anos iniciais – Ciclo I: 1.º, 2.º e 3.º anos e Ciclo II: 4.º e 5.º anos – funcionando em dois períodos, no período da manhã, das 7h00 às 12h00, e no período da tarde, das 12h30 às 17h30.

Em 2011, atendia, no período da manhã, a 1 classe de 1.º ano, 1 de 3.º ano, 1 de 4.º ano e 1 de 5.º ano; no período da tarde, a 1 classe de 2.º ano, 1 de 3.º ano, 1 de 5.º ano, num total de 221 alunos atendidos.

A estrutura física dessa unidade escolar labrange as seguintes dependências: sete salas de aulas (sendo uma utilizada como sala de informática, uma como sala de arte e uma como brinquedoteca), uma sala de leitura, uma sala de diretoria, uma sala de coordenação pedagógica, uma secretaria, uma sala de professores, dois banheiros de alunos (um feminino, contendo oito sanitários, e um masculino, contendo dois sanitários), dois banheiros de professores (um feminino, com dois sanitários, e um masculino, com dois sanitários), um banheiro de funcionários (contendo um sanitário e um chuveiro), um banheiro para deficientes físicos, uma cozinha, uma dispensa e um pátio coberto.

O mobiliário (carteiras e cadeiras) existente é moderno e suficiente para atender a todos os alunos.

Os equipamentos disponíveis são: rádios, caixas de som, mesa de som, amplificador de potência, microfones, data-show, note book, retroprojektor, mimeógrafos, máquina copiadora, televisores, aparelho de DVD e lousa digital, utilizada esporadicamente e sem vinculação ao uso do sistema apostilado.

São, ainda, disponibilizados, aos professores, livros didáticos de apoio, e materiais escolares diversos aos alunos (papéis, lápis, borracha, apontadores, cola, tesoura, tinta, cadernos, giz, dentre outros). O depoimento da professora do 3.º ano confirma a informação:

[...] aqui na escola tem muitos livros, então, buscamos a lista de livros. Se for usar jogos, temos uma lista com jogos; então, vão-se utilizando materiais que tem aqui, pois aqui tem muitos materiais. (PROFESSORA DO 3.º ANO 1,2011).

Segundo a coordenadora pedagógica⁴⁰, os equipamentos são adequados; todavia demonstra preocupação com o atendimento aos alunos em situação de inclusão. Para ela:

A escola conta com muitos materiais pedagógicos, sala de leitura, brinquedoteca e sala de vídeo; isso facilita o trabalho, porém hoje minha maior preocupação é com os **alunos de inclusão**. (grifos nossos) (COORDENADORA PEDAGÓGICA 1, 2011).

A escola mantém cinco alunos matriculados em inclusão, com laudos médicos emitidos por especialistas do setor da saúde. A diretora de escola fala das dificuldades com o trabalho de inclusão:

A escola possui cinco alunos de inclusão com laudo, mas temos dois alunos que ainda é difícil os pais aceitarem; vemos muita resistência [...] quando o pai ainda não aceita, é difícil trabalhar porque a aceitação precisa vir de casa. (DIRETORA DE ESCOLA 1, 2011).

A escola promove alguns encaminhamentos a setores específicos da administração municipal e entidades assistenciais quando os alunos são considerados “em inclusão”, isto é, com laudos médicos. Para alunos com “dificuldades de aprendizagem”, a diretora informa que são feitos encaminhamentos ao Núcleo de Atendimento Educacional - NAE.

O NAE é o **Núcleo de Atendimento Educacional**; atende alunos com **dificuldades de aprendizagem**, não alunos de inclusão; alunos que ainda não aprenderam a ler, com problemas na fala, problemas familiares grandes, que afetam a aprendizagem. (grifos nossos) (DIRETORA DE ESCOLA 1, 2011).

O NAE conta com profissionais como fonoaudiólogas, psicopedagogas e psicólogas. Perguntada sobre o procedimento para encaminhar os estudantes ao NAE, a diretora de escola informa:

A escola encaminha direto. A professora encaminha para a direção e coordenação pedagógica e encaminhamos diretamente para o NAE. Mas quando a criança tem laudo [elaborado], ela já tem o sistema de atendimento pelo neuropediatra, já faz atendimento no Centro de Habilitação Infantil Princesa Victória com terapeuta, e na Associação de Pais e Amigos do Excepcional – APAE, então, tem um outro acompanhamento. (DIRETORA DE ESCOLA 1, 2011).

⁴⁰A Coordenadora pedagógica é pós-graduada em Psicopedagogia, está concluindo outra pós-graduação Lato Sensu em Atendimento Educacional Especializado. É Professora de Educação Básica I (PEB I) efetiva na rede municipal de ensino; atuou na coordenação pedagógica da educação infantil, trabalha como coordenadora pedagógica na escola (EF I - anos iniciais – 1.º ao 5.º anos) há um ano e seis meses. (Informações obtidas em entrevista à coordenadora pedagógica, em 24 de novembro de 2011).

A escola mantém reforço escolar para lidar com os alunos com “dificuldades de aprendizagem” que, segundo os profissionais da escola, não requerem acompanhamento do NAE. Segundo a diretora de escola,

Todos os anos fazemos o reforço, seria uma recuperação. Mas este ano [2011] todos os alunos fizeram o reforço. Foi um sucesso porque fizemos uma **recuperação diferenciada**, feita durante o horário regular de aula em um projeto de reforço no qual os alunos com dificuldades, duas vezes por semana – uma hora-aula cada, ficam com a professora da classe que já os conhece, leva-os para outra sala de aula e **trabalha diferenciado, com recursos e jogos**; na sala de aula regular permanecem os alunos bons, que tem condições de caminhar. A professora da classe deixa atividades para que a professora eventual paga pela Prefeitura, possa trabalhar com eles. (grifos nossos) (DIRETORA DE ESCOLA 1, 2011).

Constatamos que a aula de reforço para os alunos com dificuldades de aprendizagem é ministrada em outra sala de aula por sua professora regular; os demais alunos permanecem na sala com a professora eventual (na situação observada, era uma professora efetiva do período da tarde, que vinha como professora eventual no período da manhã) contratada para cobrir a aula em que a professora da classe fica com os alunos na aula de reforço.

Os depoimentos das mães de alunos do 1.º ano⁴¹ e do 4.º ano⁴² demonstram que as mesmas possuem informação do que acontece especificamente na aula de reforço escolar, destacando o trabalho diferenciado que é realizado com os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Eles [alunos] têm um acompanhamento, que é a aula de reforço. Então, nesse ano [2011], no momento do reforço, a professora responsável pelo reforço fica com os alunos que estão bem, e a professora da classe faz um trabalho diferenciado com esses alunos que têm dificuldades, acompanha esses alunos com outros materiais, fora da apostila, material de acordo com a dificuldade do aluno. Ela trabalha a dificuldade de cada aluno nessa aula de reforço. (MÃE DE ALUNO DO 1.º ANO 1, 2011).

Ela [professora] dá reforço, quando a criança não está conseguindo acompanhar dentro da sala de aula; eles põem outra professora para olhar [a classe] e a própria professora [da classe] vai com aqueles [alunos] mais fracos. Ela vai dando mais atenção, fazendo com que eles estudem mais, para eles aprenderem direito. (MÃE DE ALUNO DO 4.º ANO 1 E MEMBRO DA APM, 2011).

⁴¹ A mãe tem 34 anos. Seu filho está no 4.º ano do ensino fundamental. Estudou até a 7.ª série do ensino fundamental de oito anos. Define-se como dona de casa. Informações obtidas em entrevista à mãe de aluno e membro da APM, em 28 de novembro de 2011.

⁴² A mãe tem 31 anos. Seu filho está no 1.º ano do ensino fundamental. Concluiu o curso de Pedagogia no Polo de EaD que existe no município. Atua como orientadora de alunos desde o ano de 2006 e há aproximadamente cinco anos, trabalha nessa escola. Informações obtidas em entrevista à mãe de aluno em 28 de novembro de 2011.

Anteriormente, nos anos de 2009 e 2010, o projeto de reforço escolar era realizado em período inverso ao das aulas regulares.

Em 2009 e 2010, o reforço escolar foi em período inverso [aulas regulares], mas os alunos não vinham para a escola, eles não frequentavam [o reforço escolar]; tinha uma frequência de 25% - era muito baixa, e, como nesse ano [2011] foi feito no período de aulas, então, temos 100% de frequência de alunos. Foi uma melhora muito grande, a recuperação foi muito boa. (DIRETORA DE ESCOLA 1, 2011).

A professora do 3.º ano reitera que, em 2011, o reforço escolar foi realizado no período regular de aulas e que a medida propiciou avanços na aprendizagem dos alunos.

[...] neste ano, nossa escola decidiu fazer [o reforço escolar] junto ao horário regular, e eu acho bem legal porque fica bem próximo da criança que tem dificuldade. Eu creio que eles evoluíram bastante, porque havia muitos alunos não alfabetizados na minha sala, tinha mais de dez alunos, e praticamente [nesse momento] apenas um aluno não está alfabetizado. (PROFESSORA DO 3.º ANO 1, 2011).

A diretora de escola 1 informou que, em 2009, a SME incluiu a escola no Programa Escola Acessível, do governo federal e que, durante o ano de 2010 e 2011, receberam materiais para montar uma sala de recursos multifuncionais, com previsão de funcionamento para o ano de 2012, com a finalidade de atendimento aos alunos público-alvo da educação especial, matriculados em classes comuns do ensino regular, visando a auxiliá-los quanto às dificuldades de aprendizagem.

A Escola Municipal 2 (EM) está situada em prédio próprio, construído em 1961, pela Secretaria de Educação do Estado (SEE), era a antiga Escola Estadual de Primeiro Grau (EEPG). Em 1997, houve a municipalização do ensino fundamental no município, então, a escola foi municipalizada (à época, séries iniciais) por meio de Decreto foi criada a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF). Em 1998, por Lei Municipal, a escola recebeu o nome do patrono.

A escola 2 atende ao EF de nove anos – Ciclo I: 1.º, 2.º e 3.º anos e Ciclo II: 4.º e 5.º anos – funcionando em dois períodos: no período da manhã, das 7h00 às 12h00, e, no período da tarde, das 12h30 às 17h30.

Em 2012, atendia no período da manhã, a 1 classe de 1.º ano, 1 de 2.º ano, 2 classes de 3.º ano, 1 classe de 4.º ano e 1 de 5.º ano; no período da tarde, a 1 classe de 1.º ano, 2 classes de 2.º ano, 1 classe de 4.º ano e 1 de 5.º ano, totalizando 273 alunos atendidos. Desse montante, 253 alunos pertenciam à área urbana e 20 alunos pertenciam à área rural. É a única

escola de EF I que recebe alunos advindos da área rural. O relato da professora reafirma esse dado:

[...] a nossa escola é a única no município que recebe alunos da zona rural. Ficou concentrado nessa escola para que não houvesse problema de transporte, porque eles vêm com transporte público, então, concentrou aqui a demanda dos alunos da zona rural. (PROFESSORA DO 2.º ANO 2, 2012).

A professora do 2.º ano 2 aponta que há certa dificuldade quanto à articulação da escola com as famílias desses alunos no que se refere ao envolvimento e acompanhamento de sua vida escolar. Entretanto, a escola não faz referência à busca de alternativa para superar a dificuldade.

Eu tenho um número de alunos grande que vem da zona rural do município, não que sejam todos da zona rural, mas principalmente, eles têm muita dificuldade [de aprendizagem]; os pais não têm tanto contato com a professora. Na reunião de pais eles não vêm devido, talvez, ao acesso, ao horário de trabalho; não há contato, então, a colaboração própria dos pais e da família com a escola está ficando, eu acredito, um pouco debilitada. Essa é a maior dificuldade que eu percebo nesse ano. (PROFESSORA DO 2.º ANO 2, 2012).

A estrutura física escolar conta com as seguintes dependências: sete salas de aulas, uma sala de informática, uma sala de leitura, uma sala de diretoria, uma sala de coordenação pedagógica, uma secretaria, uma sala com gabinete dentário, uma sala de professores, uma sala de orientadores, uma cozinha, uma dispensa, um pátio coberto, dois banheiros de alunos (um feminino e um masculino), um banheiro de professores, um banheiro de funcionários (contendo um sanitário e um chuveiro), um banheiro para deficientes físicos.

O mobiliário escolar (carteiras e cadeiras) é moderno (foi trocado em outubro de 2009) e em quantidade suficiente para atender a todos os alunos.

Os equipamentos disponíveis são: televisores, aparelhos de DVD, aparelhos *micro-system*, computadores, impressoras, máquina copiadora, retroprojektor, *data-show*, note book, lousa digital, câmera digital, enciclopédias, mapas, material dourado, material *cuisenaire*, sólidos geométricos, globos terrestres, CDs, DVDs, e outros materiais pedagógicos diversos.

Também são disponibilizados, aos professores, livros didáticos de apoio, e materiais escolares diversos aos alunos (cadernos, lápis, borracha, apontadores, papéis, cola, tesoura, dentre outros).

Quanto aos materiais e recursos financeiros recebidos pela escola, a diretora de escola 2 faz a seguinte colocação:

Aqui, por ser uma escola antiga, nós somos bem servidos de materiais, não temos dificuldades, mesmo porque a Prefeitura sempre atende às necessidades mais prementes. Existe também o Programa Dinheiro Direto na Escola [governo federal], que a gente tem para ajudar a suprir as necessidades. (DIRETORA DE ESCOLA 2, 2012).

A coordenadora pedagógica reafirma a informação da diretora de escola; os materiais são disponibilizados a contento, entretanto, sua preocupação incide sobre a aprendizagem dos alunos, principalmente daqueles que apresentam dificuldades, indicando a necessidade de se realizar um trabalho diferenciado com eles. Segundo ela,

Material, tudo o que a gente quer, a gente consegue aqui; lógico que tem uma burocracia, mas tudo o que precisa a gente tem aqui. Eu acho que a aprendizagem está um pouquinho precária, os alunos estão necessitando de mais. Em minha opinião, precisa de mudança quanto aos professores, não mudar os professores, os professores aqui são professores antigos, que estão para se aposentar, excelentes professores. Aqui tem uma turma ótima, só que não sei se eles estão um pouco cansados, se é quanto ao tempo deles, professores que estão dobrando período. Eu tenho vontade de falar isso, mas eu não posso falar, porque se eu abrir a boca elas vão achar que “nossa!”, “a casa vai cair”, mas **o que tinha que mudar aqui é a maneira de eles aceitarem o aluno que não está aprendendo - a falta de aprendizagem - ;eles teriam que trabalhar diferenciado.** [...] Aqui na escola tem cinco, seis alunos em cada sala que a professora reclama que não aprendem e se tiver que encaminhar para o NAE, eu faço. Sabemos que alguns desses alunos têm problemas familiares, a mãe não comparece à escola quando chamada, não há acompanhamento da família na vida escolar do filho. Mas a aprendizagem aqui não está legal, também depende do professor. Eu acho que se tivesse uma mudança, propondo trabalhar mais dentro da sala, creio que mudaria muito isso. (grifos nossos) (COORDENADORA PEDAGÓGICA 2, 2012).

A professora do 3.º ano⁴³ também coloca como dificuldade enfrentada pela escola o atendimento aos alunos que possuem “dificuldades de aprendizagem” ainda. Com relação a isso, referenda o trabalho do NAE no atendimento à esta demanda e acredita que a chegada de uma profissional especializada – professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE)- na escola poderá contribuir para o enfrentamento do problema. Todavia, como veremos adiante, o AEE não é direcionado ao atendimento de problemas de aprendizagem:

A **maior dificuldade** que a gente enfrenta é **lidar com os alunos que possuem dificuldades de aprendizagem.** Tem alunos que até a gente consegue ensinar alguma coisa, eles retêm alguma informação; mas tem alunos que a gente não consegue, é uma coisa mais limitada. Aí, a gente

⁴³ A professora do 3.º ano é graduada em Pedagogia, possui vinte e cinco anos de docência, trabalhou como professora contratada na rede estadual de ensino por dois anos, exerceu a coordenação pedagógica e, em 1997, ingressou como Professora de Educação Básica I (PEB I) efetiva na rede municipal de ensino, efetivou na escola (EF I - anos iniciais – 1.º ao 5.º anos) há quinze anos. Nesse tempo, exerceu por dois anos a coordenação pedagógica da escola e, por outros dois anos, a vice-direção, ambos cargos de confiança. (Informações obtidas em entrevista à professora do 3.º ano, em 12 de junho de 2012).

encaminha para o NAE. E, agora [2012], veio uma professora de AEE - Atendimento Educacional Especializado, desde ontem, ela já fez uma observação na minha classe e eu indiquei um aluno que acho que ela precisa observar e ver se é um caso em que possa ajudar. Aqui, essa é a maior dificuldade. Esta é uma escola muito tranquila. (grifos nossos) (PROFESSORA DO 3.º ANO 2, 2012).

A escola possui um aluno matriculado em inclusão. A coordenadora pedagógica informa que é um aluno com laudo médico de autismo:

De inclusão, temos um único aluno do 5.º ano, mas a gente não tem cadeirante, deficiente físico. Esse aluno é autista, é um menino que sabe ler e escrever. Neste ano [2012] a gente está com uma professora de AEE aqui, dentro na escola, ela está ajudando. (COORDENADORA PEDAGÓGICA 2, 2012).

A escola conta com a presença de uma professora de AEE⁴⁴. A professora salienta que, a partir de junho de 2012, foi implantado na rede municipal de ensino o Atendimento Educacional Especializado, um profissional por escola de ensino fundamental, sendo o cargo exercido via concurso público.

Em reunião de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) com os docentes da escola, a professora fez uma explanação sobre o Atendimento Educacional Especializado. Primeiramente, fez uma colocação sobre a educação especial no contexto da Política Nacional da Educação Especial e na perspectiva da Educação Inclusiva - MEC, para a qual o público alvo atendido são alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação⁴⁵. Em seguida, apresentou o AEE como um serviço da Educação Especial o qual identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as

⁴⁴A professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) possui pós-graduação Lato Sensu em Educação Especial e está concluindo outra pós-graduação, em Agente Bicultural (intérprete de libras e língua portuguesa). Possui doze anos de experiência docente como professora contratada em outro município; há três anos trabalha como professora intérprete de libras, com uma sala regular bilíngüe, com alunos surdos e ouvintes. Há um mês, ingressou como Professora de Educação Básica II (PEB II) efetiva na rede municipal de ensino, atuando nessa escola. (Informações obtidas em entrevista à professora de AEE, em 03 de julho de 2012).

⁴⁵Alunos com deficiência – aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruído sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade; alunos com transtornos globais do desenvolvimento – aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras; incluem-se nessa definição alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo, psicose infantil; alunos com altas habilidades ou superdotação – aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (Informações fornecidas pela professora de AEE em reunião HTPC em 25 de junho de 2012).

suas necessidades específicas. O AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno com vistas à autonomia e independência na escola comum e fora dela.

O trabalho da professora de AEE é quanto à aprendizagem desses alunos. Muitos vêm com muita dificuldade, a gente tem que sanar as antigas para ir acrescentando novos conteúdos e tentar igualar com a sala de aula, sempre de maneira inovadora e levando em conta o interesse do aluno. (PROFESSORA DE AEE, 2012).

A mesma professora salientou que o trabalho do profissional contempla a elaboração, execução e avaliação do plano de desenvolvimento individual (PDI)⁴⁶ do aluno; a definição do cronograma e das atividades do atendimento a ele dirigido; a organização de estratégias pedagógicas, identificação e produção de recursos acessíveis; o ensino e desenvolvimento das atividades próprias do AEE, tais como: libras, *braille*, orientação e mobilidade, língua portuguesa para alunos surdos, informática acessível, comunicação alternativa e aumentativa (CAA), atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e atividades de enriquecimento curricular; acompanhamento da funcionalidade e usabilidade dos recursos de tecnologia assistiva na sala de aula comum e ambientes escolares; articulação com os professores das classes comuns, nas diferentes etapas e modalidades de ensino; orientação aos professores do ensino regular e às famílias sobre os recursos utilizados pelo aluno; interface com as áreas da saúde, assistência social e outras.

Destacou, ainda, como importante, esclarecer que o AEE tem objetivos e atividades que se diferenciam das realizadas em salas de aula de ensino comum. E frisou que o AEE não é reforço escolar (grifos nossos).

Quanto ao seu trabalho na escola, relatou que, no momento, está realizando a triagem dos alunos que foram encaminhados pelos professores por apresentarem muitos problemas de aprendizagem:

No início é só uma **avaliação pedagógica para, depois, um possível encaminhamento para a área da saúde**, para uma investigação e um laudo concreto [...] Eu tenho uma lista com vinte alunos, mas no momento, só consegui fazer uma boa triagem com dez; o tempo foi curto. [...]. Nesse momento, o contato maior é com o aluno, em HTPI do professor, tirando algumas dúvidas, fazendo algumas entrevistas com os professores, e ainda tem a segunda parte na avaliação, que é a *anamnese* com os pais. Então, eu vou sentar com os pais, fazer algumas perguntas, como foi a gestação da mãe, se teve algum problema, se tomou medicamento, se foi usuária de drogas, para que a gente chegue a uma avaliação para encaminhar essa criança, se realmente é preciso uma avaliação médica, neurológica, psicológica ou não, se, no momento, é só uma dificuldade de aprendizagem

⁴⁶ PDI é um instrumento para adaptar o currículo escolar às necessidades dos alunos em inclusão escolar.

que será sanada com o reforço extraclasse e atividades paralelas. (grifos nossos) (PROFESSORA DE AEE, 2012).

Quando se perguntou se, detectado algo no atendimento educacional especializado, o aluno seria encaminhado ao NAE ou à Secretaria Municipal de Saúde, e se haveria alguma articulação entre o NAE e o trabalho do AEE na escola, a professora de AEE relatou que, como o trabalho do AEE está em fase de implementação e estruturação, ainda não há uma definição sobre quais procedimentos serão adotados:

Eles estão ainda meio **confusos sobre como irá funcionar**; a gente ainda não tem a coordenadora da educação especial [Secretaria Municipal de Educação]. Temos o apoio do Núcleo de Atendimento Educacional - NAE, da coordenadora do NAE; estamos com falta de outros profissionais. ONAE só tem a fonoaudióloga e a psicóloga, então, outros profissionais da área da saúde ainda não tem, a gente não sabe qual é o caminho a tomar para ter um laudo concreto da criança para continuar o atendimento. A coordenadora da educação especial será lotada na Secretaria de Educação e irá intervir em nosso trabalho [AEE], como forma de acesso rápido à Secretaria de Saúde para providenciar exames. (grifos nossos) (PROFESSORA DE AEE, 2012).

Anteriormente à contratação da profissional, o trabalho era realizado pelo NAE, entretanto, o número de profissionais era insuficiente para o atendimento da demanda:

Eu acredito que o NAE fazia esse trabalho, mas não com tanta eficiência por conta do número de alunos, o NAE atende a toda a rede municipal; aí ficava defasado esse trabalho; agora, tende a melhorar. Será uma **parceria entre o AEE da unidade escolar** e o NAE, como eu falei, tem a psicóloga e a fonoaudióloga que a gente não tem na escola. (grifos nossos) (PROFESSORA DE AEE, 2012).

Na escola, o atendimento ao aluno poderá ser individualizado ou em grupo e os recursos materiais utilizados serão criados e/ou adaptados pelo professor de AEE:

Depende da dificuldade dessa criança. Dependendo da deficiência, a gente pode fazer um grupo ou não, as crianças com autismo, que é um transtorno, elas necessitam de grupo, então é trabalhado em grupo; as crianças com deficiência visual, já é um trabalho individualizado, e os deficientes auditivos - surdos, a gente trabalha em grupo para a socialização da língua. O material é criado de acordo com a deficiência da criança. Se ele é deficiente visual, a gente vai tentar ampliá-lo. A gente busca outras formas de recursos, pode até usar o livro didático, mas tudo ampliado. (PROFESSORA DE AEE, 2012).

Quanto à política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, pós - LDB, a qual traz em seu artigo 58, que a educação especial é uma modalidade da educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando, quando necessário, serviços de apoio especializado na escola regular para

atendimento das peculiaridades dessa demanda, a professora de AEE faz a seguinte colocação:

Eu acho que ainda falta muita coisa, mas não no município - **o município já deu o primeiro passo** - mas em todo nosso território brasileiro. A gente tem que investir muito, tem que buscar informações, buscar mais profissionais e tem que fazer valer, não adianta estar na lei e não fazer valer. (grifos nossos) (PROFESSORA DE AEE, 2012).

E acrescenta que se apoia nas legislações que contemplam a educação especial - inclusão:

No documento da Educação Especial que é a Portaria Ministerial n.º 555/2007, na própria LDB, na Constituição Federal, na Declaração de Salamanca, e todas as voltadas para cada deficiência, tem a Lei da Libras n.º 10.096, e outras. (PROFESSORA DE AEE, 2012).

Ainda sobre o AEE e sua atuação na escola, a professora é enfática ao dizer que o mesmo é para os alunos com deficiências, ou seja, alunos em inclusão:

Eu tenho a dizer que a escola está ganhando; eu sou uma profissional que “corro atrás”, vou em busca, então, tudo o que a escola precisar, vou estar fazendo esse trabalho da melhor forma possível, e deixar bem claro, **o AEE é para os alunos com deficiências, os alunos com inclusão**, e as demais dificuldades de aprendizagem a gente irá sanando com o reforço escolar, com atividades paralelas, mas a profissional de AEE está aqui para auxiliar e dar apoio à equipe e fazer parte dessa equipe escolar. (grifos nossos) (PROFESSORA DE AEE, 2012).

A diretora de escola 2 demonstra não ter clareza quanto ao trabalho realizado pela professora de AEE. Ao se referir ao trabalho com os alunos com dificuldades de aprendizagem, confunde as aulas de reforço escolar com esse atendimento:

Existem as aulas de reforço e recuperação que são fora da sala de aula regular. Recebemos esse ano [2012] uma professora de Atendimento Educacional Especializado que irá trabalhar essa parte. (DIRETORA DE ESCOLA 2, 2012).

O reforço escolar, também chamado de recuperação pelas professoras entrevistadas, é propiciado pela escola aos alunos com dificuldades de aprendizagem; ocorre em dois momentos distintos: no período regular das aulas e no período inverso a elas, conforme apontam os depoimentos das professoras do 2.º, 3.º e 4.º anos:

Tem **dois tipos de recuperação** [reforço escolar], a do professor da classe regular, uma vez por semana, e a recuperação que é dada no período diverso ao regular por um outro professor, contratado para dar essa recuperação. (grifos nossos) (PROFESSORA DO 2.º ANO 2, 2012).

Eu volto todo o conteúdo que foi estudado naquele dia e, aí, eu faço dessa maneira [recuperação paralela]. Os alunos que tem maior dificuldade são ajudados pelos alunos que terminam a lição rapidinho; até durante a aula

normal, eles já fazem isso; quando eles acabam, eles vêm mostrar e já vão tentar ajudar algum colega, aqueles alunos que eu vejo que eles não vão conseguir ajudar, são os que vêm sentar comigo. **Às vezes, eu monto um grupinho** para eu sentar junto, para ver se a gente consegue fazer alguma coisa diferenciada. (grifos nossos) (PROFESSORA DO 3.º ANO 2, 2012).

Este ano [2012], eu tenho um número menor de alunos com dificuldades. Tem a recuperação, que é a **recuperação no período de aula regular**, e tem a **recuperação intensiva que irá começar [segundo semestre], que é fora do período** regular. Mas dentro da sala de aula, a gente vai dando outras atividades para suprir a necessidade. (grifos nossos) (PROFESSORA DO 4.º ANO 2, 2012).

Os depoimentos de ambas divergem do relato anterior da coordenadora pedagógica 2 quanto ao trabalho docente dentro da sala de aula no atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Outra professora também reitera o trabalho docente:

São feitas as aulas de reforço, tem também a ajuda dos colegas da classe, a ajuda do professor; a gente fica mais focado nesses alunos com dificuldades. (PROFESSORA DO 3.º ANO 2, 2012).

Acompanhamos a aula de reforço escolar do 2.º ano 2, para os alunos com dificuldades de aprendizagem; observamos que ocorre no período regular de aula, é ministrada pela professora da classe em que a aula acontece uma vez na semana, de acordo com a disponibilidade do professor. Todos os alunos permanecem na sala de aula e a professora organiza atividades diferenciadas para os diversos agrupamentos. Os que mostram dificuldades de aprendizagem recebem maior atenção por parte da professora, que ilustrou a situação: “vou ficar mais com estes alunos como recuperação paralela para que melhorem a aprendizagem” (na situação observada, a professora organizou os alunos em quatro turmas e cada turma em duplas, justificando que as dificuldades enfrentadas pelos alunos das duplas eram similares. As atividades propostas possuíam diferentes desafios de acordo com o nível de aprendizagem dos alunos).

A professora do 2.º ano 2 relata como é feito o acompanhamento das aulas de reforço escolar pela coordenadora pedagógica e a forma de registro dessas aulas, e salienta que o reforço escolar é fundamental para o regime de progressão continuada.

Nós temos que fazer a recuperação [reforço escolar] e nós temos projeto de recuperação. O professor é muito cobrado, todos os HTPC's **a coordenadora pergunta novamente se está sendo realizado; ela vista o nosso diário de bordo** [classe] para ver se o professor realmente está trabalhando a recuperação. Eu acredito que isso não é autoritarismo, isso é importante fazer, porque não que o professor não saiba, mas se você tem um controle, você está sempre sendo lembrado daquilo que é fundamental, porque a recuperação é fundamental. **Eu não acredito na progressão continuada sem existir a recuperação**, ela não funciona. A Lei pode ser

muito interessante, mas se não houver a recuperação, ela cai por terra, não funciona. (grifos nossos) (PROFESSORA DO 2.º ANO 2, 2012).

As professoras têm o diário de classe, elas me entregam o diário a cada quinze dias e eu leio. Elas estão escrevendo sim, o dia de recuperação; elas sempre fazem um relato. (COORDENADORA PEDAGÓGICA 2, 2012).

O reforço escolar realizado no período inverso ao das aulas regulares, chamado pelas professoras de recuperação intensiva, é ministrado preferencialmente por um professor da escola, no caso de não haver na escola professor interessado em realizar esse trabalho, a SME contrata um, via processo seletivo. A coordenadora pedagógica demonstra preocupação com o processo de escolha:

O reforço é para ser feito. Nossa! O que eu falei da recuperação em alguns HTPC's, eu lembro, porque elas queriam a recuperação em período contrário. A Prefeitura deixa isso acontecer, **a Secretaria de Educação deixa, mas a Secretaria quer que um professor da escola pegue as aulas de recuperação para dar**, por exemplo, uma professora da manhã assumia a recuperação do período da tarde, uma professora. Porque a Secretaria quer uma efetiva? Porque acha que a professora estando na escola, **já conhece o aluno, já sabe mais sobre os problemas enfrentados**, tem maior contato com as professoras, pode chegar e perguntar: qual o problema do aluno? No ano passado [2011], teve recuperação aqui, mas foi escolhido professor do processo seletivo. **Nesse processo, você não pode saber quem é, vieram professoras que se formaram recentemente, que não possuem experiência docente**, entram em contato com as professoras das classes regulares. Então, a Secretaria queria alguma professora daqui, por exemplo, a professora do 5.º ano; ela é uma excelente professora, então, já pensou se ela pegasse o reforço no horário contrário? Aí, a gente poderia sentir que iria fazer uma diferença, mas ninguém quer pegar, então, nós não estamos fazendo. Não tem, e se ninguém pegar, não irá ter o reforço aqui. Mas, desde o começo do ano [2012], eu falei que, uma vez por semana, elas têm que fazer a recuperação dentro das salas de aula e[...], uma vez por semana, as professoras fazem a recuperação. Como que é essa recuperação? Eu pedi que fizessem atividades diferenciadas, pelo menos nesse dia; se tiver três turmas, faz o mesmo tema, utilizando atividades diferentes, jogos, brincadeiras, utilizando o lúdico com esses alunos. (COORDENADORA PEDAGÓGICA 2, 2012).

Compreendemos que o NAE é uma política pública educacional municipal voltada para o atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem que necessitam do auxílio de profissionais especializados quanto à assistência fonoaudiológica, psicológica e/ou psicopedagógica, nos aspectos que estejam afetando a aprendizagem.

Na escola 1, consideramos como um aspecto positivo a iniciativa e a ação da equipe escolar na organização do trabalho pedagógico, ao desenvolverem, em 2011, um reforço escolar diferenciado. Em nossa ótica, esse trabalho pressupõe considerar o aluno em sua singularidade, em seu ritmo e tempo individual de aprendizagem. A escola 1 dispôs de

estratégia diferenciada no atendimento ao aluno com dificuldade de aprendizagem e viabilizou a execução desse trabalho na escola. Inferimos que, se o sistema apostilado fosse garantia de sucesso do aluno que o utiliza, como preconizado pelo sistema apostilado de ensino, não haveria os mesmos problemas de aprendizagem comuns a outras redes de ensino, tanto sem como com o uso da apostila. Conforme salientado, não é apenas o recurso didático utilizado em sala de aula que determina o êxito escolar.

Na escola 2, observamos que os problemas de aprendizagem dos alunos, nos anos de 2011 e 2012, não foram sanados; as aulas de reforço escolar não trouxeram um resultado positivo quanto à melhoria da aprendizagem. Parece-nos que não houve uma mobilização por parte da equipe escolar na busca de alternativa para sanar o problema e numa ação mais efetiva quanto à situação apresentada.

O AEE também é uma política pública educacional municipal, visando a atender ao aluno “em inclusão”, matriculado no ensino regular, com a atenção de especialista na área no trabalho pedagógico junto à escola, na assistência ao aluno e na orientação ao docente no adequado atendimento educacional.

6.2 Profissionais que atuam nas escolas

A escola 1 conta com os seguintes profissionais (2011):

Núcleo da direção: uma diretora de escola - cargo em comissão- com licenciatura em Pedagogia e pós-graduação Lato Sensu em Educação Especial, com uma jornada de trabalho de 40 horas semanais.

Núcleo pedagógico: uma coordenadora pedagógica - cargo em comissão, com licenciatura em Pedagogia e pós-graduação Lato Sensu em Psicopedagogia e com a jornada de trabalho de 40 horas semanais.

Núcleo docente: sete professores de educação básica – PEB I (três professores com licenciatura em Pedagogia, três com licenciatura em Pedagogia e pós-graduação Lato Sensu em Psicopedagogia, uma com curso de Magistério/ensino médio e Direito/ensino superior) e três de educação básica – PEB II (dois professores de Educação Física e um professor de Arte, licenciados nas respectivas áreas).

Núcleo técnico-administrativo: uma secretária de escola, com licenciatura em Pedagogia e com jornada de trabalho de 40 horas semanais.

Núcleo operacional: duas orientadoras de alunos (uma com ensino médio e uma com licenciatura em Pedagogia), três serventes (com ensino fundamental) e um jardineiro (também com ensino fundamental) e com a jornada de trabalho de 40 horas semanais.

Os profissionais que atuam na escola 1, funcionários e profissionais da educação, possuem formação exigida por Lei. De acordo com as informações, constatamos dois aspectos positivos na escola: a maioria de servidores é efetiva e a equipe gestora e docentes possuem formação acadêmica com licenciatura em Pedagogia e pós-graduação Lato Sensu em Educação.

A escola 2 conta com os seguintes profissionais (2012):

Núcleo da direção: uma diretora de escola - cargo em comissão -com licenciatura em Pedagogia e Letras (Português/Inglês)e com a jornada de trabalho de 40 horas semanais.

Núcleo pedagógico: uma coordenadora pedagógica - cargo em comissão, com licenciatura em Pedagogia e pós-graduação Lato Sensu em Atendimento Educacional Especializado (AEE) e com a jornada de trabalho de 40 horas semanais.

Núcleo docente: onze professores de educação básica – PEB I (todos com licenciatura em Pedagogia) e quatro professores de educação básica – PEB II (um professor de Educação Física, um de Arte, um de Informática e uma de Atendimento Educacional Especializado, com formação nas respectivas áreas). O Plano de Gestão para o quadriênio 2012-2015 não especificou se há professores com pós-graduação Lato Sensu.

Núcleo técnico-administrativo: uma secretária de escola e um escriturário, ambos com ensino médio e com jornada de trabalho de 40 horas semanais.

Núcleo operacional: dois orientadores de alunos (com ensino médio), três serventes (como ensino fundamental I) e duas merendeiras (com o ensino fundamental I) e com a jornada de trabalho de 40 horas semanais.

Os profissionais que atuam na escola 2, funcionários e profissionais da educação também possuem formação exigida por Lei. As informações nos indicam três aspectos positivos na escola: o grande número de servidores efetivos, a pouca rotatividade de docentes e funcionários, e a formação acadêmica da equipe gestora e docentes que possuem

licenciatura em Pedagogia. Alguns deles declararam nas entrevistas que realizaram pós-graduação Lato Sensu em Educação.

6.3 Projeto Político Pedagógico

Na pesquisa vimos que o documento denominado Plano de Gestão é equivalente ao **Projeto Político Pedagógico**; nas entrevistas, os depoentes assim o consideram (grifos nossos). O Plano de Gestão/Projeto Político Pedagógico é quadrienal, atualizado anualmente por meio do Plano de Trabalho da escola.

6.3.1 Plano de Gestão/Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada 1

O Plano de Gestão 2007-2010 destaca a importância da escola para a comunidade, informando ser esta muito beneficiada com o trabalho desenvolvido na unidade escolar, cujo principal objetivo é oferecer um **ensino de qualidade para que os alunos tenham uma atuação crítica e participativa na sociedade**, motivados por ideias de solidariedade, num ambiente de responsabilização social e individual, participativo, criativo, inovador e de respeito ao próximo (grifos nossos).

O Plano de Gestão traz em seu bojo a identificação da escola, a sua caracterização, alunos e do município, a Proposta Pedagógica, o plano de metas e ações, o plano de curso (objetivos gerais e conteúdos do EF), a carga horária, o plano de estágio, acompanhamento e avaliação, o plano de trabalho dos núcleos (direção, técnico-pedagógico, administrativo, operacional, corpo docente).

O documento declara que a escola realiza um constante trabalho na conscientização dos pais para a importância da participação na vida escolar de seus filhos e que, com esse trabalho, cada vez mais o objetivo tem sido alcançado, como também, a participação em festas, reuniões da APM e do Conselho de Escola. **Por meio do CE e da APM, é viabilizado um contato mais efetivo com a comunidade, a fim de superar as dificuldades e de compartilhar responsabilidades no que se refere à tomada de decisões e resoluções de situações-problema** (grifos nossos).

Também, informa que o município aderiu ao regime de Progressão Continuada, havendo reprovação ao final do Ciclo I (3.º ano) e do Ciclo II (5.º ano), com a realização de avaliações para diagnosticar as dificuldades de aprendizagem e buscando alternativas para saná-las; nessa escola, a coordenadora pedagógica e os docentes estão conscientes de que devem ter critérios para não ter elevado índice de reclassificação e evasão escolar, não agindo de maneira perversa e seletiva que contribua para o fracasso dos alunos. Cabe-lhes, ainda, **a responsabilidade pedagógica junto aos alunos, mantendo-se alertas à qualquer tipo de dificuldade de aprendizagem e oferecendo apoio e reforço escolar** de forma individualizada, com atenção específica às suas necessidades, assim como em relação aos alunos de inclusão, buscando meios através dos quais se sintam integrados à sociedade e motivando-os constantemente a fim de resgatarem a autoconfiança e de superarem seus limites (grifos nossos).

Em 2011, houve a elaboração do Plano de Trabalho; apesar de o Plano de Gestão ter sido válido para o período de 2007-2010, dever-se-ia realizar um novo para o próximo quadriênio (2012-2015), o que não aconteceu.

À pergunta de se a escola possuía Projeto Político Pedagógico, professores, coordenadora pedagógica e diretora de escola responderam afirmativamente. A mãe de aluno do 4.º ano não soube precisar o que é PPP e respondeu indagando: “Qual você fala?”. A mãe de aluno, que também é funcionária dessa escola, justificou conhecer o documento porque necessitou fazer um trabalho para o curso de Pedagogia e consultou informações no mesmo.

Quanto ao processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico, a participação na construção do documento e o que ele contempla, observamos que os profissionais do magistério demonstraram conhecer o documento.

Apresentamos alguns depoimentos da escola 1:

Houve a elaboração do Projeto Pedagógico; foi feita uma pesquisa com os pais, alunos, professores e funcionários, e após, em reunião com eles, levantou-se a Proposta Pedagógica e foi elaborado o Plano de Trabalho, com projetos. (DIRETORA DE ESCOLA 1, 2011).

É elaborado de quatro em quatro anos, **por toda a comunidade escolar**. Como professora, também participei de sua elaboração, além do mapeamento social da clientela, definição de metas e objetivos a serem alcançados. (grifos nossos) (PROFESSORA DO 4.º ANO 1, 2011).

Não, não participei, nem do Projeto Político Pedagógico, nem do planejamento; de nada eu participei aqui. Eu vim para cá depois do recesso de julho, no início de agosto [2011]. (PROFESSORA DO 1.º ANO 1, 2011).

O Projeto Político Pedagógico é da escola, inclusive **foi revisado pela diretora**, mas eu ainda não estou muito a par. Este ano, ainda não tive oportunidade de discutir, de participar da discussão e elaboração desse Projeto. (grifos nossos) (PROFESSORA DO 3.º ANO 1, 2011).

Está sendo elaborado **em conjunto**: professores, gestores, funcionários, alunos e pais. (grifos nossos) (COORDENADORA PEDAGÓGICA 1, 2011).

Porém, no que se refere à participação dos pais na elaboração do Projeto Político Pedagógico, vimos que os depoimentos das mães de alunos entrevistadas não confirmam a participação, e, a única mãe de aluno que informou conhecer o documento, também relatou não ter participado dele.

Então, foi elaborado pela equipe, formada pelos professores e **também teria que ser por pais, também alunos**. Quando foi feito o PPP eu não sei se teve. (grifos nossos) (MÃE DE ALUNO DO 1.º ANO 1, 2011).

A diretora de escola 1 menciona que a participação dos pais no PPP foi por meio de pesquisa em casa; os pais responderam a um questionário. Consideramos que essa medida é restrita, não permite a participação direta da família na escola, para que a discussão se faça coletivamente. Assim, não se viabiliza de fato a construção coletiva do PPP.

No PPP, como foi a pesquisa para casa, eles [pais] responderam, mas para frequentar a escola, muitos pais colocam obstáculos; é difícil vir, tem filho em casa, então, o que ajudou muito foi a pesquisa em casa. Fizemos uma pesquisa, depois nós computamos tudo o que foi respondido e fizemos um gráfico, para se ter um levantamento da visão que os pais têm da escola, em relação a como a escola está, os projetos, o que ela precisa mudar, tudo. (DIRETORA DE ESCOLA 1, 2011).

Percebemos esforço da direção da escola 1 em promover a complementação de conteúdos e atividades no processo educativo, apesar da restrição à autonomia pedagógica imposta pelo primeiro.

6.3.2 Plano de Gestão/Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada 2

O Plano de Gestão 2012-2015apresentalogo de início, uma avaliação do Plano de Gestão anterior (2008-2011),relatando que, passados quatro anos de sua elaboração, foi realizada uma avaliação pormenorizada dos resultados obtidos a fim de aprimoramento na

elaboração do Plano atual e que, tanto no anterior como no atual, estiveram envolvidos todos os segmentos da escola: direção, coordenação, professores, funcionários e alunos, e segmentos da comunidade representados por membros do Conselho de Escola (CE) e da Associação de Pais e Mestres (APM). O documento teve como base, na sua formulação, a Proposta Pedagógica e, como meta principal, proporcionar aos alunos um **ensino de boa qualidade num ambiente de respeito e solidariedade**, destacando que o **processo pedagógico, aliado ao de gestão, foi realizado sistematicamente e de maneira participativa, sendo todos os objetivos adequados às ações desenvolvidas** (grifos nossos).

O texto menciona que a aprendizagem dos alunos (na sua maioria) foi acontecendo a cada ano e que as dificuldades foram aos poucos superadas, porém, nem todas sanadas, visto que ainda há algumas retenções ao final do 5.º ano (Ciclo II/EF I). Evidencia que os professores, imbuídos de boa vontade e dedicação, trabalharam de maneira satisfatória, **utilizando-se de criatividade, espontaneidade, coletividade e de todos os recursos e novas dinâmicas disponíveis para seu efetivo trabalho** (grifos nossos).

Ao fim, conta-se que a escola procurou cumprir todas as metas estabelecidas, as quais, em sua maioria, foram alcançadas.

O documento apresenta, além da avaliação já citada, identificação da escola, caracterização da mesma, dos alunos e município, recursos físicos, recursos pedagógicos, recursos humanos, pesquisa com pais e alunos sobre a condição sócio-econômica familiar, Proposta Pedagógica, plano de metas e ações, plano de curso (objetivos e conteúdos do ensino fundamental), carga horária, plano de estágio, acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem, e plano de trabalho dos núcleos (direção, técnico pedagógico, administrativo, operacional, docente).

Ainda, o Plano de Gestão relata a importância de se **articular os conteúdos dos componentes curriculares, trabalhando-os simultaneamente, organizando e programando as ações e as distribuindo no tempo, assim como de usar os recursos didáticos (material pedagógico)**. Em nenhum momento, no documento, é feita referência à utilização do material didático apostilado (grifos nossos).

Quanto ao questionamento se a escola 2 possui o PPP, os entrevistados, professores, coordenadora pedagógica e diretora de escola responderam afirmativamente. As mães de alunos demonstraram desconhecer o documento. A mãe de alunos do 2.º e 5.º anos

2⁴⁷ respondeu: “Não sei”. A mãe de aluno do 4.º ano 2 e membro da APM⁴⁸ também demonstrou não saber do que se tratava: “O que seria esse Projeto Político?”.

Sobre a participação no processo de elaboração do PPP e conhecimento do que é contemplado no documento, observamos que os profissionais do magistério têm ciência do mesmo.

Depoimentos da escola 2:

A elaboração do Projeto Político Pedagógico é feita com **todos os integrantes da escola, a diretora de escola que** coordena, e todos os professores participam ativamente, porque nós, principalmente aqui nessa escola, somos professores atuantes e gostamos muito de participar das decisões. Então, ele é feito em conjunto pelos professores. Contempla desde as normas, as regras básicas que os alunos têm que seguir, direitos e deveres [itens constantes do Regimento Escolar – outro documento da escola], e toda a coordenação da escola, os regimentos, tudo o que rege a escola é contemplado no documento. (grifos nossos) (PROFESSORA DO 2.º ANO 2, 2012).

O **conjunto de professores que elaborou**, lógico que, **com a coordenadora, a direção e tudo**. (grifos nossos) (PROFESSORA DO 3.º ANO 2, 2012).

Então, nas HTPC's, foram feitos alguns levantamentos de algumas questões; na verdade, **a direção escreveu**, mas a gente conseguiu fazer um levantamento de algumas questões no início do ano. (grifos nossos) (PROFESSORA DO 4.º ANO 2, 2012).

O Plano de Gestão [2007-2010] está aqui [não trabalhava na escola à época]; foi feito, não fui eu, o Projeto Político Pedagógico [2012-2015]. Está na Secretaria de Educação. Então, o novo está lá. Também não fui eu [já trabalhava na escola quando houve a elaboração do documento], eu nem vi, só o antigo, que também eu não li todo, que está aqui na escola. (COORDENADORA PEDAGÓGICA 2, 2012).

Existe o chamado Plano de Gestão que é feito a cada quatro anos. Toda a **equipe escolar participa, os colegiados que são o Conselho de Escola e a Associação de Pais e Mestres - APM, também a comunidade**; é feito um questionário aos pais e eles respondem para que a gente possa elaborar projetos. (grifos nossos) (DIRETORA DE ESCOLA 2, 2012).

Na escola pesquisada 1, analisadas as informações contidas nas entrevistas e o PPP, constatamos que as ações desencadeadas pelo coletivo escolar na organização do trabalho na

⁴⁷ A mãe tem 28 anos. Seus filhos estudam no 2.º e 5.º anos do ensino fundamental. Sua escolaridade é o ensino fundamental incompleto (5.ª série/EF de 8 anos). Define-se como dona de casa. (Informações obtidas em entrevista à mãe de aluno em 27 de junho de 2012).

⁴⁸ A mãe tem 39 anos. Seu filho frequenta o 4.º ano do ensino fundamental. Possui ensino médio – Técnico em contabilidade – e, exerce a profissão. (Informações obtidas em entrevista à mãe de aluno e membro da APM, em 27 de junho de 2012).

escola estão em consonância com a intencionalidade educativa enunciada no PPP da escola, no que tange à participação da equipe escolar no compartilhamento de responsabilidades e na tomada de decisões quanto às medidas tomadas visando a sanar os problemas de aprendizagem dos alunos.

Na escola pesquisada 2, quanto às informações disponibilizadas nas entrevistas e no PPP, percebemos que há divergência quanto ao que o documento apregoa na recuperação de alunos com defasagem de aprendizagem e aptidão para prosseguimento de estudos, e a realidade escolar, com relação ao trabalho pedagógico na escola, persistindo o problema de aprendizagem e a ausência de uma ação mais efetiva para solucioná-lo.

Em ambas, os documentos relatam almejar o ensino de qualidade, a participação, a solidariedade e o respeito ao próximo. Quanto à elaboração e implantação do PPP, apesar de os depoimentos demonstrarem que as equipes escolares, teoricamente, reconhecem a participação necessária e efetiva dos pais e comunidade legitimando esse processo, na prática, o mesmo não ocorreu.

Retomamos a discussão tecida na segunda seção, na qual evidenciamos a importância da participação da comunidade escolar e externa para que a gestão democrática se efetive na escola e para que ela possa ter maior autonomia.

Depreendemos que a efetiva participação da comunidade escolar na democratização da gestão pode contribuir para a organização do trabalho realizado na escola e para a melhoria de sua qualidade pedagógica, na medida em que, coletivamente, todos estejam envolvidos na construção e implantação do PPP e nos processos decisórios escolares.

No que segue, discorreremos sobre os Planos de Trabalho e Propostas Pedagógicas das escolas pesquisadas.

6.4 Plano de Trabalho das escolas

Na escola pesquisada 1, os Planos de Trabalho, de 2010 e de 2011, os alunos atendidos pela escola provêm, em sua maioria, de dois bairros periféricos, pertencendo a famílias de classe social baixa, sendo que grande parte dos pais de alunos são operários das indústrias (cerâmicas) do município, possuem o ensino fundamental incompleto e ou são analfabetos.

De acordo com pesquisa realizada pela escola, em 2010, e posteriormente em 2011, para elaboração desses documentos, apurou-se que o nível cultural e de conhecimentos dos familiares dos alunos é baixo. Os pais compram jornais e revistas apenas esporadicamente; nas horas de lazer assistem a programas televisivos (novelas, filmes e telejornais) e visitam parentes.

A Proposta Pedagógica em vigor em 2011, apresentada no Plano de Trabalho 2011, é a mesma que vigorou no ano de 2010, apresentada no Plano de Trabalho 2010. Entretanto, o depoimento já citado da diretora de escola 1 nos deu a entender que nova Proposta Pedagógica foi elaborada para o ano de 2011.

Em síntese, relata que a escola está voltada para **o desenvolvimento global dos educandos (cognitivo, social, cultural, emocional e motor) e que assume o compromisso de formar um cidadão participativo, sujeito crítico em sua comunidade, capaz de provocar transformações benéficas em seu meio, o que a leva a adotar uma proposta de trabalho globalizante, a qual permite aos docentes usufruírem de métodos, técnicas e estratégias que melhor dominem**, de modo que o objetivo principal da escola seja atingido com êxito e que este, por sua vez, gire em torno da transformação dos alunos em cidadãos alfabetizadores e leitores (grifos nossos).

A Proposta Pedagógica destaca o desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos, proporcionando-lhes formação integral: **um aluno que pensa, vê, sente, observa, experimenta, critica, cria, recria, decide, atua, sujeito de uma história de vida, constituída de vários saberes e experiências, vivenciando valores universais como amor, ética, solidariedade, liberdade, autonomia, limpeza, organização, respeito, amizade, consciência ecológica, espírito crítico e arrojado** (grifos nossos).

Evidencia-se que o trabalho está em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais e que, para que os **conteúdos possam ser desenvolvidos, é essencial que os docentes diversifiquem sua didática, ampliem seus conhecimentos a respeito de sua metodologia, a qual será diferenciada para que possam ajudar definitivamente na formação dos alunos** (grifos nossos).

O documento ressalta, ainda que a inclusão também é um dos lemas do trabalho pedagógico, buscando-se metodologias diversificadas e orientações de especialistas para auxiliar o educando a se integrar na sociedade em que está inserido.

Ressalta que a Proposta Pedagógica foi elaborada, tendo como pressuposto que **os ensinamentos não se restringem simples conteúdos escolares e, sim, as atividades humanas, históricas e sociais. Dessa forma,** o estudo deve contribuir para as soluções de pequenos problemas cotidianos e também proporcionar o acesso aos bens culturais acumulados pela humanidade (grifos nossos).

No que tange ao **processo de avaliação**, consta que é realizado de forma **diagnóstica permanente e contínua**, permitindo que os alunos sejam avaliados no que se refere a atitudes e valores – cooperação, solidariedade, respeito, senso crítico e autoestima, como também em habilidades que envolvam o raciocínio lógico, leitura, interpretação, considerando-se ritmos e processos de aprendizagem diferenciados (grifos nossos). Contraditoriamente, o que ocorre na prática, é que a apostila desconsidera os ritmos diferenciados dos alunos e seus processos de aprendizagem, como também, a diversidade de concepções pedagógicas advindas de seu corpo docente.

Sobre a evasão escolar, na Proposta, consta que são realizados trabalhos de incentivo aos alunos, de acompanhamento da frequência e o de conscientização das famílias sobre a importância da permanência do aluno na escola que vêm apresentando bons resultados, estando o Conselho Tutelar do município envolvido nesse processo.

Os Planos de Trabalho 2010 e 2011 possuem a seguinte estrutura: a identificação da escola, Proposta Pedagógica, diagnóstico da unidade escolar, análise da organização e aproveitamento do espaço físico/mobiliário, integração escola-comunidade, movimentação e rendimento escolar de alunos, plano de metas e ações, organização do trabalho na escola, agrupamentos de alunos, matriz curricular do EF, Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (temário e cronograma), plano de ação pedagógica - projetos especiais, calendário escolar, horários de trabalho da direção, funcionários e docentes, plano de aplicação dos recursos financeiros (APM e FNDE) e horário das aulas.

Em ambos, no item análise da organização e aproveitamento do espaço físico/mobiliário, consta que a escola é dotada de vários **recursos didático-pedagógicos**, o que tem contribuído para a diversificação das atividades escolares, incluindo a **adoção do sistema apostilado**, o qual, segundo os documentos, tem proporcionado a todo o alunado oportunidades de vivenciarem um conjunto de materiais ricos em recursos visuais e didáticos. Todos os recursos disponíveis tornam possível a realização de um trabalho pedagógico de boa qualidade, vivenciando atividades diversificadas (grifos nossos).

É a única informação que os documentos de 2010 e 2011 trazem com relação ao material didático apostilado adquirido.

Os Planos de Trabalho 2010 e 2011 preveem a realização de projetos especiais, os quais foram elaborados pelos docentes ao início do ano letivo (no período de planejamento escolar) e implementados durante os meses que se seguiram.

Em 2010 foram registrados seis projetos com temas diversos:

1. Projeto Leitura – Livro Aberto: possui, como justificativa, que o papel do alfabetizador, além de ensinar a ler, escrever e transmitir informações, também deve ser o de compartilhar objetivos, tarefas e significados de conhecimentos, compreendendo como os alunos aprendem, identificando seus conhecimentos prévios e conduzindo-os no sentido de alcançar os objetivos propostos no ensino da linguagem oral e escrita, promovendo o aperfeiçoamento da língua e ações de leitura e escrita, proporcionando aos alunos condições de leitura e habilidades para a produção escrita, além de ampliar-lhes a capacidade de entendimento.
2. Projeto Higiene Bucal: o projeto objetiva favorecer o acesso, a conscientização e o hábito da escovação de dentes como um ato de higiene, saúde e civilidade dentro de parâmetros de bons costumes saudáveis e aponta que é importante inculcar nas crianças, principalmente as menos favorecidas economicamente, esse hábito como qualidade de vida. A escova dental é o instrumento mais difundido no combate às cáries e a prevenção representaria uma posterior economia no sistema de tratamento clínico dentário à população, atualmente deficitário.
3. Projeto Trânsito: o projeto é uma proposta interdisciplinar às áreas curriculares. A escola ressalta que humanizar o trânsito por meio da educação é conscientizar os alunos e sensibilizar os adultos para o valor da vida, visto que centenas de pessoas, pedestres e motoristas a perdem ano a ano nas rodovias e vias urbanas, sob o olhar indiferente da sociedade. Pretende-se proporcionar momentos de reflexão sobre o significado e influência do trânsito na vida de todos.
4. Projeto Natureza: A água e a dengue: propõe evidenciar o uso racional da água e, o combate à dengue no dia a dia das pessoas e promover a construção de conhecimentos e significados por parte dos alunos, criando condições para que desenvolvam atitudes de respeito e preservação ao meio ambiente, bem como à prevenção de doenças.
5. Projeto Cultura da Paz: a inclusão de valores no currículo é um passo inicial de autoconhecimento que conduzirá à transformação para a melhoria dos relacionamentos,

tornando a escola um lugar de vivências positivas e de bons sentimentos. A cada mês, será trabalhado um valor com alunos, professores, funcionários e pais, a saber: respeito, paz, amizade, união, cooperação, amor, organização, responsabilidade.

Em 2011, foram registrados nove projetos:

1. Projeto Leitura – Livro Aberto: tem como justificativa promover a formação do leitor, destacando que a escola deve desenvolver sistemática e progressivamente as habilidades de leitura e incentivá-la como prazer, efetivando-se pelo convívio dos alunos com livros de diferentes gêneros (narrativas, poemas, histórias em quadrinhos, e outros). A sala de leitura tem papel fundamental na escola, ao possibilitar o convívio do aluno com a literatura infanto-juvenil, favorecendo a leitura e o acesso a ela. O projeto tem como principal objetivo mostrar ao aluno a função social da escrita e da leitura, motivando-o a escrever e ler.
2. Projeto Higiene Bucal: idem ao descrito no projeto de mesmo título, desenvolvido no ano letivo de 2010.
3. Projeto Trânsito: idem ao descrito no projeto de mesmo título, desenvolvido no ano letivo de 2010.
4. Projeto Água e dengue: idem ao descrito no projeto de mesmo título desenvolvido no ano letivo de 2010.
5. Projeto Valores: idem ao descrito no projeto Cultura da Paz, desenvolvido no ano letivo de 2010.
6. Projeto Material Dourado: o projeto destaca que o material dourado é um excelente recurso didático no ensino da matemática, auxiliando o aluno a construir o significado dos números e, principalmente, na sistematização do sistema decimal e na compreensão dos algoritmos convencionais das quatro operações (adição, subtração, multiplicação e divisão).
7. Projeto Mostra Educacional - “Rio Grande do Norte”: evidencia que a cultura nordestina apresenta características de diferentes etnias- índios, negros e europeus- motivo pelo qual é rica e diversificada. O estudo da cultura desse povo permite aos alunos perceber aspectos sociais próprios da região, como a linguagem, os fatos históricos, a arte, a alimentação. Tem como proposta, um trabalho interdisciplinar envolvendo todas as disciplinas.
8. Projeto Recuperação: a finalidade da recuperação paralela é a intervenção imediata, no sentido de auxiliar e complementar o trabalho realizado em sala de aula, sanando dificuldades dos alunos, promovendo avanços no processo de aprendizagem e minimizando a defasagem de conteúdos. Por meio das aulas de recuperação, a escola pretende que os alunos tenham

controle sobre suas produções textuais e autonomia no processo de alfabetização, além de construir o pensamento lógico matemático e articularem conhecimentos do seu convívio social com os conteúdos trabalhados na escola.

9. Projeto Olho Vivo – Água e óleo não se misturam!: programa de coleta de óleo de cozinha usado, projeto produzido pela Foz do Brasil (empresa responsável pelos serviços de água e esgoto no município) em parceria com a Prefeitura Municipal. O projeto conta com pontos de coleta nas escolas municipais, as quais recebem materiais didáticos em troca. Os alunos participam de palestras sobre educação ambiental que orientam o descarte responsável do óleo de cozinha.

Os documentos registram que os **projetos especiais são “meios a mais”** para que haja articulação das intenções, prioridades e caminhos escolhidos para realizar a **função social da escola** (grifos nossos). Os projetos especiais subdividem-se em projetos permanentes da escola e projetos comuns no município.

Como projetos permanentes da escola apresentam-se “Projeto Leitura – Livro Aberto” - formação do leitor (desenvolvido na sala de leitura da escola, cada turma frequenta o espaço uma vez por semana, com horário semanal definido para a leitura de livros); “Higiene Bucal” - hábito da escovação de dentes orientada (orientadora de alunos); “Valores” – cultura da paz; “Material Dourado” – matemática; “Reforço Escolar” – recuperação paralela.

E, como projetos comuns no município: “Natureza – Água e Dengue” - uso racional da água e o combate à dengue; “Trânsito” – educação no trânsito; “Olho Vivo – Água e óleo não se misturam!” – descarte responsável do óleo de cozinha; “Mostra Educacional” – exposição com participação de todas as escolas municipais, evento em comemoração ao dia da cidade.

A respeito do desenvolvimento destes projetos, a professora do 4.º ano 1⁴⁹ informa que foram elaborados e executados coletivamente:

A escola desenvolve diversos projetos durante o ano letivo dentre eles: Projeto Valores, Higiene Bucal, Material Dourado, Leitura, Trânsito, PROCEL, etc. **Os projetos foram elaborados junto com a equipe pedagógica e todos os professores estão envolvidos.** (grifos nossos) (PROFESSORA DO 4.º ANO 1, 2011).

⁴⁹ A professora do 4.º ano possui pós-graduação em Psicopedagogia; atualmente, está cursando outra pós-graduação Lato Sensu em Atendimento Educacional Especializado. É Professora de Educação Básica I (PEB I) efetiva na rede municipal de ensino desde 1996; atuou na coordenação pedagógica da educação infantil, trabalha como docente na escola (EF I - anos iniciais – 1.º ao 5.º anos) há cinco anos, desde 2007. (Informações obtidas em entrevista à professora do 4.º ano, em 28 de novembro de 2011).

A informação obtida é que todos os projetos especiais foram elaborados pelos docentes e a escrita do que contempla cada projeto foi redigida por eles. Nos projetos permanentes, a escola 1 escolheu os temas; no caso dos projetos comuns, os temas foram definidos pela Secretaria Municipal de Educação, mas a escola e os docentes os elaboraram e os redigiram. Os projetos foram desenvolvidos com todas as classes: do 1.º ao 5.º ano.

Além desses projetos, produzidos no âmbito da unidade, há o Projeto “PROCEL”- Programa Nacional de Conservação de Energia Elétrica⁵⁰ - consumo responsável de energia - para toda a rede municipal, elaborado pela empresa de energia elétrica.

A escola desenvolve projetos: Higiene Bucal, Livro Aberto, Água, Dengue, Trânsito e outros. São os projetos da escola que estão no Plano de Trabalho. Outros projetos fora da escola: o Projeto PROCEL. (DIRETORA DE ESCOLA 1, 2011).

Quanto à participação do coletivo escolar na decisão e implantação dos projetos desenvolvidos na escola pesquisada 1, obtivemos os seguintes relatos:

Todos os projetos são desenvolvidos coletivamente, assim como apresentações e mostras educacionais. É envolvida, normalmente, toda a comunidade escolar. (grifos nossos) (PROFESSORA DO 4.º ANO 1, 2011).

Quando eu cheguei aqui, já tinha esse Projeto Livro Aberto e o da Escovação. O da Água é do município, então, eu mesma não participei; a gente só participa com ideias dentro daquilo que já tem e, fora isto, a gente vai fazendo alguns projetos dentro do planejamento; cada um vai fazendo e desenvolvendo o seu. [...] Ah, no Projeto da Água, juntam-se no ano as atividades realizadas, daí a coordenadora vai colecionando, monta um portfólio da escola, ela o apresenta lá, e a gente ganha um certificado de quarenta horas. (PROFESSORA DO 3.º ANO 1, 2011).

Então, na verdade, quando eu cheguei à escola [segundo semestre do ano letivo de 2011] esses projetos já existiam, e eu não sei como foram feitos. Porém, é provável que tenham sido feitos no começo do ano, na época que estavam fazendo o planejamento anual. Acredito que seja assim que tenha sido. (PROFESSORA DO 1.º ANO 1, 2011).

Alguns foram decididos pela equipe, outros vêm de outras secretarias, como é o caso do Projeto Trânsito. (grifos nossos) (COORDENADORA PEDAGÓGICA 1, 2011).

Sobre a participação dos pais no processo de decisão dos projetos realizados na escola 1, a mãe de aluno do 4.º ano 1 e membro da APM informou que: “Fizeram o do PROCEL;

⁵⁰ Programa de governo voltado para a conservação de energia elétrica, coordenado pelo Ministério de Minas e Energia, cabendo à Eletrobras o controle de sua execução. A Eletrobras é uma empresa de capital aberto, controlada pelo governo brasileiro, que atua nas áreas de geração, transmissão e distribuição de energia elétrica.

agora, os outros, eu já não sei, mas se vêm eles fazem tudo, porque meu menino faz e fala ‘mãe, vou fazer tal coisa’, então ele faz”. A mãe de aluno do 1.º ano relatou que seu filho “participa do Projeto Trânsito e de vários outros”, e confirmou a informação de que há projetos definidos pela escola e outros pela SME:

Tem temas tratados pela Secretaria de Educação, e tem projetos internos da escola e tem alguns projetos também que dependem de cada escola. [...] O Projeto de Leitura- Livro Aberto, quando eu entrei aqui, já tinha, já era um projeto que a outra diretora tinha feito. Então, no dia da apresentação dos alunos, os pais participaram, sim, agora, da elaboração, eu não tenho certeza porque, quando eu entrei ,já tinha esse projeto, mas os pais participam porque a diretora sempre os mantém informados. Falam que eles participam, sim. (grifos nossos) (MÃE DE ALUNO DO 1.º ANO 1, 2011).

Os relatos apontaram que os projetos permanentes elaborados internamente pela escola foram decididos pela equipe pedagógica (docentes, coordenadora pedagógica e diretora), a qual responde pela autoria dos mesmos e que eles são desenvolvidos coletivamente; junto aos projetos permanentes, são desenvolvidos projetos comuns à rede de escolas municipais. Observamos que aproximadamente 70% dos projetos foram mantidos de um ano para o outro (de 2010 para 2011), sendo acrescentados outros com temas diversos, indicando haver a reformulação ano a ano dos projetos desenvolvidos pela escola 1.

Percebemos que, quanto à participação da comunidade escolar nos projetos da escola 1, esta fica restrita à participação da equipe gestora e docentes da escola. Nem mesmo a funcionária e mãe de aluno soube informar sobre como são decididos e elaborados os projetos.

Na escola pesquisada 2, os Planos de Trabalho de 2010 e de 2011, os alunos que frequentam essa escola, em sua maioria, provêm de bairros centrais. É atendida uma parcela pequena de alunos oriundos da área rural, pertencentes a famílias de classe social média baixa. Cerca de dois terços possuem renda familiar de até dois salários mínimos; um terço das famílias reside em casa própria, sendo que grande parte dos pais de alunos são operários das indústrias (cerâmicas) do município.

Em pesquisa realizada pela escola, verificou-se que a maior parte dos pais e mães de alunos possui o EF I e uma parcela significativa concluiu o EF II. O nível cultural e de conhecimentos é baixo; os pais compram raramente jornais e revistas e, nas horas de lazer, assistem a programas televisivos (novelas, filmes e telejornais). Quase a totalidade dos alunos não realiza atividades extras como natação, futebol, inglês, apenas as oferecidas pela escola, como as aulas de computação.

Os documentos demonstram preocupação quanto à defasagem na alfabetização de alunos; apontam a necessidade de projetos de recuperação contínua, ao longo do ano letivo, com vistas a um acompanhamento mais direcionado e individualizado; e mencionam o atendimento aos alunos portadores de necessidades especiais devido ao processo de inclusão social que visa ao acesso de todos aos benefícios que a sociedade possa oferecer, como igualdade de acesso a bens, tecnologias e informações, no exercício da cidadania, no respeito às diferenças e dignidade humana.

A Proposta Pedagógica apresentada no Plano de Trabalho 2011 é a mesma que vigorou e foi apresentada no Plano de Trabalho para o ano de 2010.

Em 2012, estava em vigor a Proposta Pedagógica apresentada no Plano de Gestão 2012-2015, a qual retoma alguns aspectos da anterior e inclui outros novos (processo ensino-aprendizagem, educando).

A Proposta Pedagógica atual ressalta que a escola busca um **aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem por meio de formas de trabalho que permitam ao educando usufruir dos seus direitos e deveres, participando ativamente da vida escolar e em sociedade, de forma crítica, criativa e participativa, levando-o a interagir positivamente com o meio-ambiente, considerando as mudanças que ocorrem na sociedade, seus problemas, suas necessidades e a pluralidade cultural**. Nela, o educando é visto como um indivíduo portador de experiências culturais e pensamentos próprios a serem estimulados de forma que os auxiliem a desenvolver-se, agindo conscientemente e participando de forma essencialmente crítica e dinâmica, enquanto cidadão (grifos nossos).

O documento evidencia **ser indispensável o domínio básico da leitura** no educando, visto como compreensão de mundo e de escrita, enquanto expressão daquilo que se lê (objeto compreendido), mas também, **o raciocínio lógico e o desenvolvimento de estruturas cognitivas** que partam do concreto para o abstrato, possibilitando a ação desse indivíduo na resolução de situações diversas e problemas do seu cotidiano, **estimulando suas habilidades, desenvolvendo suas competências, levando-o a uma autonomia significativa** (grifos nossos).

Frisa a realização de um trabalho de conscientização da importância da preservação dos recursos materiais para a manutenção da vida no planeta e a perpetuação da história do homem, sempre resgatando suas memórias.

Destaca que, tendo em vista o **princípio de respeito mútuo e a busca de relações democráticas e participativas na escola, propõe-se a favorecer aos alunos vivências com significados religiosos, com valores éticos e morais, necessários para a formação de uma ação de cidadania, inserindo-os no mundo do trabalho e do consumo para que saibam cuidar do próprio corpo, da sua saúde, resultando numa vida melhor e mais digna.** Também pretende estimular o gosto pela pesquisa, indagações, leituras informativas e ciência, em geral, propiciar condições de fruir a arte e compreender as mensagens estéticas (grifos nossos).

A escola registra estar atenta aos inúmeros aspectos do processo educacional, **avaliando e reavaliando de forma contínua e cumulativa o rendimento escolar,** levando em consideração **a observação no desenvolver do processo ensino-aprendizagem em todas as atividades intra e extraclases, não apenas no desempenho nas avaliações escritas** (grifos nossos).

O documento salienta que o trabalho desenvolvido com os educandos é realizado de forma interativa, objetiva, interdisciplinar, multidisciplinar, pluridisciplinar, atendendo às suas necessidades, e levando em consideração a contextualização, a intertextualidade e a transdisciplinaridade nas disciplinas, procurando envolver a família em todo o processo educacional e buscando, constantemente, a **Qualidade Total do ensino** (grifos nossos).

É mencionado que o desenvolvimento do processo educativo é realizado por meio da constante atuação dos docentes como orientadores e facilitadores do processo ensino-aprendizagem, resgatando o desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos, sendo indispensável a valorização da figura dos docentes enquanto seres humanos e profissionais, pois têm a responsabilidade de ser verdadeiros educadores.

Os Planos de Trabalho 2010 e 2011 foram organizados, contendo a identificação da escola, Proposta Pedagógica, diagnóstico da unidade da escola, análise dos resultados do rendimento escolar dos alunos, análise da organização e aproveitamento do espaço físico, organização das HTPC's (temário e cronograma), integração escola-comunidade, agrupamentos de alunos, matriz curricular do EF, plano de ação pedagógica – projetos especiais (sínteses), calendário escolar; horários de trabalho e escala de férias da direção e funcionários, plano de aplicação dos recursos financeiros (APM e FNDE), plano de metas e ações.

Em encadernação anexa ao Plano de Trabalho 2011, estão os projetos especiais da escola, os quais foram elaborados pelos docentes ao início do ano letivo de 2011 (no período de planejamento escolar) e implantados durante o decorrer do referido período. Segundo informações, em 2012, os projetos especiais realizados em 2011 foram mantidos e desenvolvidos também para o ano letivo de 2012, utilizando-se o mesmo material.

A unidade escolar 2 apresenta a mesma justificativa da unidade escolar 1 para o desenvolvimento de projetos na escola: são **“meios a mais”** para que haja articulação das intenções, prioridades e caminhos escolhidos para realizar a sua **função social** (grifos nossos).

Os projetos especiais apresentam temas diversos, a saber:

Projetos especiais – 1.º ano:

1. Projeto Água: o projeto tem o intuito de que os alunos percebam a importância da água em nossa vida, não apenas pensando como ela nos é útil, mas também que o seu uso indevido e a falta de cuidados com a sua preservação pode trazer muitos prejuízos para a nossa vida.
2. Projeto Dengue: objetiva favorecer a aquisição de condutas para a eliminação do mosquito transmissor *Aedes Aegyptis*, o conhecimento dos lugares que servem de depósitos; o mosquito, sua transmissão e reprodução, sintomas da doença.
3. Projeto Trânsito: tem a intenção de formar os alunos para que sejam cidadãos conscientes sobre as atitudes que devem tomar em relação ao trânsito, para haver segurança e para que se tornem agentes multiplicadores quanto à correta maneira de agir nele.
4. Projeto Preservação do Meio Ambiente: a escola justifica que a necessidade de um projeto relacionado ao Meio Ambiente é em virtude de os alunos serem o futuro e, assim, que possam interagir com a natureza, percebendo que, para ser um indivíduo saudável, é preciso preservar, conhecer e valorizar o meio a que pertencemos, o que é essencial, pois, como professores, mediadores do conhecimento, temos o dever de proporcionar a todos os alunos uma educação de qualidade, possibilitando o desenvolvimento integral e o potencial. O interesse para com o Projeto de Educação Ambiental baseia-se na perspectiva de conhecer e preservar o mundo a que pertencemos.
5. Projeto Cultura da Paz: o qual tem o envolvimento de todos os docentes, juntamente com toda comunidade, proporcionando momentos agradáveis de convivência social, saudável, amigável, criativa e construtora, respeitando a pluralidade cultural da comunidade, construindo uma sociedade mais justa, humana, na qual a semente está sendo plantada nos corações dos alunos, abordando “valores” por meio de leituras, músicas e artes relacionadas ao tema.

6. Projeto Leitura: o projeto visa a estimular a leitura por meio de contos, fábulas e histórias, estimulando o prazer de ler e interpretar histórias e reconhecendo a importância da leitura na vida cotidiana.

Os projetos se repetem com algumas alterações para os demais anos escolares, nos 2.º, 3.º, 4.º e 5.º anos são incluídos outros projetos especiais, a saber:

1. Projeto Literatura: Viajando na sacola mágica da leitura, o projeto objetiva aperfeiçoar e valorizar o cidadão por meio das linguagens artísticas, literárias e históricas, a partir da compreensão do seu papel enquanto sujeito histórico. Enfoca o ato de ler como ponto de partida para a construção do pensamento lógico, possibilitando o aprimoramento do aluno em construir suas relações diante do mundo. Trata-se de um projeto de prática de leitura pelo qual os alunos levam para casa uma sacola contendo as regras do seu, dois gibis, duas revistas para adultos (com reportagens), um livro de estória infantil, um livro juvenil, um folheto ou livro sobre a educação de pais e filhos e um caderno de registro, onde terão que registrar e recontar a estória lida, usando a escrita, colagem ou desenhos, além de um comentário dos pais ou irmãos a respeito das leituras feitas. Posteriormente, cada aluno apresenta sua criação aos colegas. A leitura de estórias aproxima a criança do universo letrado e colabora para a democratização de um de nossos mais valiosos patrimônios culturais -a escrita. O projeto visa a fazer com que o aluno tenha prazer em ler e consiga transmitir ao outro o que leu.

2. Projeto Sorriso Feliz: visa a conscientizar nos alunos a importância e os benefícios de se ter e manter uma higiene bucal perfeita, levando-os a adquirir o hábito da escovação diária. Outro aspecto importante a ser trabalhado com os alunos é quanto ao consumo excessivo de doces, conscientizando-os dos prejuízos à saúde.

3. Projeto Reciclar: todos têm direito ao ambiente ecologicamente equilibrado, de uso comum da população e essencial à qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações. Pensando nisso, procura-se, nesse projeto, desenvolver atividades que venham ao encontro desse pensamento, estimulando a buscar formas de se trabalhar com diferentes materiais, bem como com o lixo produzido pelo ser humano. Nessa perspectiva, procurar-se-á desenvolver, nos educandos, posturas cidadãs, levando-os a serem multiplicadores.

Os projetos especiais foram subdivididos em projetos específicos da escola e projetos comuns no município. São apresentados como projetos específicos da escola: “Projeto Leitura” – estímulo à leitura; “Preservação do Meio Ambiente” – respeito à natureza; “Literatura – sacola mágica” – leitura de diferentes textos; “No mundo da poesia” – trabalho

com poesias; “Sorriso Feliz” – higiene bucal; “Reciclar” – criar multiplicadores de posturas cidadã. E como projetos comuns no município: “Água” - importância e preservação da água; “Dengue” – condutas para eliminação do mosquito transmissor; “Trânsito” – atitudes positivas no trânsito; “Cultura da Paz” – valores.

Ainda constam como projetos comuns apresentando a mesma descrição para a todos os anos escolares – do 1.º ao 5.º anos:

1. Projeto Mostra Educacional: visa a articular e integrar todas as Unidades Escolares da rede municipal de ensino num trabalho coletivo que agregue professores, alunos, funcionários, pais e comunidade em geral. Em 2011, a Mostra teve o tema “Os Estados Brasileiros e sua diversidade cultural” (a escola ficou com o subtema: Minas Gerais e São Paulo); em 2012, o tema escolhido foi “Literatura” (a escola ficou com o subtema: Harry Potter).
2. Projeto Olho Vivo – Água e óleo não se misturam!: é um programa de coleta de óleo de cozinha usado, promovido pela Foz do Brasil, empresa responsável pelos serviços de água e esgoto, em parceria com a Prefeitura Municipal. O projeto conta com pontos de coleta de óleo distribuídos nas escolas municipais do município. Os alunos participam de palestras de educação ambiental que orientam sobre o descarte responsável do óleo de cozinha. As escolas recebem o material didático do projeto, tornando-se ecopontos de coleta de óleo usado.
3. Projeto História e Cultura Afro-Brasileira: evidencia a cultura como elemento de afirmação e construção da cidadania. Com esse projeto, a escola viu a necessidade de acrescentar uma metodologia informativa com conhecimento sobre a Lei n.º 10.639/2003. O foco desse projeto é a discriminação racial, procurando assim colocar, de forma definida, o que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Os projetos especiais, tanto os específicos da escola 2 como os comuns no município, também foram elaborados e redigidos pelos docentes – agrupados por ano escolar (1.º, 2.º, 3.º, 4.º e 5.º anos). Os temas dos projetos específicos foram escolhidos pela escola e os dos comuns, definidos pela Secretaria Municipal de Educação. Vimos que, a maioria dos projetos desenvolvidos pela escola 2 foram os comuns, com temas emanados da SME.

No que tange ao seu desenvolvimento, a professora do 2.º ano 2 fez a seguinte colocação:

A maior parte dos projetos é de outras secretaria se já faz parte de nosso conteúdo curricular. Nós damos uma devolutiva de como está sendo trabalhado e eles nos respaldam, às vezes, com palestras, trazem teatrinhos

da água e do óleo para os alunos e acho que isso vem a colaborar. Tem o PROERD também, mas só o 5.º ano participa. Do PROCEL todos os alunos participam. [...] **Da escola, o mais importante é o Projeto de Leitura** [Literatura]. Em todos os anos tem, todos os anos escolares trabalham leitura; agora, cada ano vai adequar a parte mais específica do conteúdo de acordo com a realidade de cada classe, mas leitura de modo geral. Nós temos o Projeto Cultura de Paz que também contempla do 1.º ao 5.º anos; temos o Projeto da Consciência Negra, que desde o ano passado [2011] desenvolvemos com todos os anos escolares também, só que com essa adequação: cada classe vai trabalhar de acordo com o seu ano escolar. (grifos nossos) (PROFESSORA DO 2.º ANO 2, 2012).

Somam-se aos projetos produzidos no âmbito da escola 2, projetos advindos de outros setores como “PROERD⁵¹ – Programa Educacional de Resistência às Drogas, “Trânsito” e “Dengue”.

O PROERD começa no próximo semestre [julho/2012] com o 5.º ano. O Projeto do Trânsito é anual, é da Secretaria de Transportes, que já alguns anos e a gente tem feito junto. Tem algumas atividades que eles pedem para os alunos, como se fosse uma finalização do trabalho. Todos os professores trabalham. E tem o Projeto da Dengue. Tem projetos da escola, que nós elaboramos juntos no planejamento [...] Tem aqueles que todo ano desenvolvemos e tem os que são diferenciados ano a ano. (PROFESSORA DO 3.º ANO 2, 2012).

No que se refere à participação do coletivo escolar na decisão e implantação dos projetos desenvolvidos na escola pesquisada 2, coletamos as seguintes informações:

Nós vemos a necessidade, tanto eu quanto a outra professora do 3.º ano vimos necessidade de trabalhar o respeito, os limites, porque achamos que as classes estavam muito bagunçadas, então, isso foi uma decisão nossa. **Tem a parte que a decisão é do professor, o professor coloca esse projeto diferenciado**, e tem a parte que é da direção da escola e do município, em que todas as escolas trabalham. (grifos nossos) (PROFESSORA DO 3.º ANO 2, 2012).

Alguns não [referindo-se ao coletivo escolar], já vêm de alguns anos. O da Água, que o município tem, faz parte daquele convênio, da bacia do rio Corumbataí. Esse da Água é permanente; o do trânsito também já vem desde a outra gestão, do outro prefeito; o da Dengue, que nós trabalhamos, também anualmente, o PROERD é uma proposta da polícia para a Secretaria de Educação, **e os projetos da escola são mais específicos, mais pedagógicos mesmo**. (grifos nossos) (PROFESSORA DO 4.º ANO 2, 2012).

De Literatura e outros lá, **cada professor monta um projeto**, quem tem algum projeto diferente assim, nós deixamos, eles passam para nós. Eles falam o que gostariam de trabalhar, tudo bem, colocamos lá. Cada professor faz o seu, tem seu projeto como o de Literatura; Água, Dengue, esses são permanentes, todos trabalham e todos no coletivo discutem. (grifos nossos) (COORDENADORA PEDAGÓGICA 1, 2011).

⁵¹Programa Educacional de Resistência às Drogas – PROERD – consiste num esforço cooperativo da Polícia Militar, escola e família, por meio de atividades em sala de aula, de prevenir o abuso de drogas e a prática de atos de violência entre estudantes do ensino fundamental no país.

Às vezes, por exemplo, a Secretaria Municipal de Trânsito vem com a parte do trânsito; nós temos também o PROERD, que tem abordado a prevenção às drogas, e fora isso, os projetos que a própria escola acha necessário se vai desenvolvendo. (DIRETORA DE ESCOLA 2, 2012).

Perguntamos às mães de alunos sobre a participação dos pais nesse processo de decisão e elaboração dos projetos e obtivemos as seguintes informações:

Às vezes, eu até fico sabendo dos projetos pelos meus filhos, mas nada é passado para mim, nada até agora foi passado, eles não falaram. É assim, às vezes, meus filhos chegavam em casa com uns bloquinhos de trânsito, de multa, aí eu ficava sabendo o que aconteceu, mas não que a escola passasse. [...] Eu não conheço os projetos da escola e acho que não houve a participação dos pais, porque eu não participei. **Sinto muita falta de ter essa união da escola com os pais, o único contato que nós temos com a escola é em dia de reunião de pais, só.** (grifos nossos) (MÃE DE ALUNOS DO 2.º E 5.º ANOS 2, 2012).

Isso já é uma coisa entre eles [professores, direção, coordenação], **a gente fica sabendo nas reuniões**, e também por informações que eles enviam **por meio de bilhetinhos** para os alunos. Eu acho que, **diretamente, os pais não participaram**; indiretamente sim, ajudando em alguma coisa. [...] A escola, geralmente, sempre faz algum projeto educacional para os alunos, ensinam a eles as placas de trânsito, é muito legal, esse eu já cheguei a ver. Um dia, este ano [2012] teve o da água também; de cabeça eu não sei falar todos. (grifos nossos) (MÃE DE ALUNO DO 4.º ANO 2 E MEMBRO DA APM, 2012).

Observamos que os entrevistados registram que há participação dos docentes, da coordenadora pedagógica e diretora de escola na tomada de decisão e na autoria dos projetos específicos da escola, adjetivando-os como “projetos diferenciados” e “projetos mais pedagógicos”, e valorizando-os como produção própria da escola. Contudo, há ausência nos relatos da equipe escolar em relação a um processo de discussão periódica acerca dos projetos realizados. No caso da escola pesquisada 2, não identificamos, em documento próprio, ter havido discussão e redimensionamento anual dos projetos nela desenvolvidos, os realizados no ano de 2012 foram os mesmos desenvolvidos em 2011, inclusive, sem reformulação do material nos quais estão anexados os projetos especiais da escola. Não consta troca e nem acréscimo de projetos.

A participação dos pais e comunidade externa na tomada de decisão dos seus projetos inexistente. As mães entrevistadas relatam que as informações com relação ao desenvolvimento dos mesmos se restringem aos comentários dos próprios filhos, aos momentos em que ocorrem as reuniões de pais e por meio de “bilhetinhos” passados pela escola para que auxiliem em algo. Uma das mães entende ser esse procedimento um tipo indireto de

participação e demonstra aceitação de que a tomada de decisão seja da escola “isso já é uma coisa entre eles”; a outra alega que não há participação dos pais nesse processo, que o seu contato com a escola é estritamente limitado às esporádicas reuniões de pais e que sente necessidade da “união da escola com os pais”. Entendemos que se faz necessária a criação de mecanismos que permitam a articulação escola-família-comunidade, propiciando a democratização da escola e viabilizando a participação efetiva da comunidade escolar e externa no processo educativo. Ainda que a participação seja assegurada pelas determinações legais, sua efetividade reside nas ações cotidianas realizadas pela escola.

Em nenhum momento, no documento, é feita menção à utilização do material didático apostilado (grifos nossos).

Analisando as Propostas Pedagógicas das escolas pesquisadas 1 e 2, constatamos que ambas assumem o compromisso com o desenvolvimento integral do aluno, na formação do cidadão participativo e crítico, e na construção e exercício da autonomia. Para a execução desse intento, permite que os docentes utilizem formas diversas de trabalho nas unidades escolares e usufruam de métodos e estratégias que melhor dominem, o que significa que, em tese, é respeitado o princípio de ministrar o ensino assegurando o pluralismo de concepções pedagógicas garantido nas legislações educacionais, além de referendar que **a didática em sala de aula seja diversificada e diferenciada com vistas a auxiliar na aprendizagem do aluno**, tanto no que tange ao acesso aos conteúdos escolares quanto ao concebê-lo como sujeito ativo na construção de sua história, atuando com liberdade e autonomia, verbalizando suas ideias e percepções, elaborando saberes, tomando decisões, vivenciando valores como o respeito e a solidariedade, aspectos que consideramos fundamentais para a formação humana. Lembramos aqui, parte das discussões tecidas na segunda seção, quando abordamos a autonomia e gestão na escola pública, quando evidenciamos que o indivíduo se constitui no processo educativo (grifos nossos).

Ambas as escolas contemplam a inclusão escolar com respeito às diferenças e à dignidade humana, e a interação dos alunos com o meio ambiente e na sua preservação. Também evidenciam o papel da escola ao zelar pelo desenvolvimento cognitivo do aluno, pelo domínio da leitura, da escrita, do raciocínio lógico e da compreensão de mundo, objetivando a qualidade do ensino e o êxito escolar.

A Proposta Pedagógica da escola 1 difere do da escola 2: a primeira propõe-se a favorecer as vivências com significados religiosos, éticos e morais, com a inserção dos alunos no mundo do trabalho e consumo, resultando numa vida melhor e mais digna. Lembremos

que a escola é laica e que não cabe em seu espaço da escola de EF I a discussão de significados religiosos, além do que, o artigo 205 da CF/1988 estabelece que a educação visa ao pleno desenvolvimento da pessoa humana e sua qualificação para o trabalho e não a colocá-la no mundo do consumo. Salienta-se que o desenvolvimento do processo educativo é realizado por meio da atuação do professor tido como orientador e facilitador do processo ensino-aprendizagem, o qual tem a responsabilidade sobre o ato de educar e de envolver-se com a família, porém, vimos que as mães de alunos entrevistadas têm pouquíssima informação e participação na ação educativa; também, quanto a buscar constantemente a Qualidade Total do ensino, compreendemos que a busca da melhoria da qualidade do ensino é almejada por toda a população e assegurada nos artigos 206 da CF/1988 e 3.º da LDB, porém, a expressão-título Qualidade Total, em nosso entendimento, a expressão no texto do documento é utilizada de modo equivocado, os depoimentos dos entrevistados não se referem a essa acepção.

Corroboramos com Veiga (2003) no que tange à organização do trabalho pedagógico na escola, via elaboração do PPP:

[...] é um processo de vivência democrática à medida que **todos os segmentos que compõem a comunidade escolar** e acadêmica participam dela, tendo compromisso com seu acompanhamento e, principalmente, **nas escolhas das trilhas que a instituição irá seguir**. Dessa forma, caminhos e descaminhos, acertos e erros não serão mais da responsabilidade da direção ou da equipe coordenadora, mas do todo que será responsável por recuperar **o caráter público, democrático e gratuito da educação estatal**, no sentido de atender os interesses da maioria da população. Para modificar sua própria realidade cultural, a instituição educativa deverá apostar em novos valores. Em vez da **padronização**, propor a **singularidade**; em vez de **dependência**, construir a **autonomia**; em vez de **isolamento e individualismo**, o **coletivo e a participação**; em vez da **privacidade do trabalho pedagógico**, propor que seja **público**; em vez de **autoritarismo**, a **gestão democrática**; em vez de cristalizar o **instituído**, **inová-lo**; em vez de **qualidade total**, investir na **qualidade para todos**. (grifos nossos) (VEIGA, 2003, p. 279).

As Propostas Pedagógicas das escolas 1 e 2 concebem a **avaliação como processual, considerando os alunos em ritmos e processos de aprendizagem diferenciados**(grifos nossos).

Ressaltamos que, contraditoriamente ao exposto nas Propostas Pedagógicas, a administração local na gestão da educação municipal instaura a padronização do ensino ao eger como política pública educacional municipal a utilização do sistema apostilado de ensino para o conjunto de escolas que integram a rede. Observamos que nas Propostas, não há

sequer uma linha escrita mencionando a adoção do sistema apostilado de ensino na organização do trabalho pedagógico nas escolas, teoricamente, a fundamentação contida nas Propostas difere das práticas pedagógicas executadas.

Nas Propostas Pedagógicas, parece-nos que está ausente a “conexão” entre o que se expõe como intento das escolas e as ações desencadeadas com o uso do sistema apostilado.

Percebemos que há apenas uma única referência quanto a adoção do sistema apostilado de ensino, no interior do texto do Plano de Trabalho da escola 1, ao se referir aos vários recursos didático-pedagógicos disponíveis, incluindo o sistema apostilado nessa categoria.

No Plano de Trabalho da escola 1, os projetos especiais são registrados como “meios a mais”. Inferimos que se constituem em estratégias-meios para atingir os fins educacionais.

Depreendemos que, nos Planos de Trabalho das escolas 1 e 2, os projetos especiais são estratégias pedagógicas que auxiliam a prática docente em sala de aula contemplando conteúdos curriculares selecionados pelos próprios professores, encontrando-se nessa ação uma oportunidade de autoria e participação na organização de seu trabalho pedagógico.

Creemos que, tendo em vista as descrições do desenvolvimento desses projetos e os relatos apresentados, os professores buscam, mesmo que restritamente, exercer certa autonomia sobre a organização de seu trabalho escolar. Os projetos especiais se constituem como estratégias pedagógicas no exercício da prática docente autônoma.

Vimos, principalmente, nos depoimentos dos professores com maior tempo de docência na rede municipal e que vivenciaram experiências anteriores à adoção do sistema apostilado de ensino, em 2009, argumentos com relação ao fato de que existia maior autonomia pedagógica na organização curricular das escolas quando, à época, eram os professores que selecionavam os conteúdos, organizava-os nos bimestres letivos, elaboravam os projetos e as avaliações, considerando as especificidades de cada realidade escolar.

Notamos, ainda, que as escolas não veem como sua “parceira” o sistema apostilado de ensino, ou seja, não existe uma relação de parceria, na qual juntos discutem e articulam os conteúdos escolares e a ação educativa, tanto é que nos parecem estanques o desenvolvimento de projetos e o uso do sistema apostilado nas escolas pesquisadas.

Na sequência, abordamos o Calendário e o Regimento das escolas pesquisadas 1 e 2.

6.5 Calendário Escolar – Ano Letivo

Nas escolas 1 e 2 os calendários escolares para os anos letivos de 2009 a 2012 constam da mesma sequência de atividades:

Planejamento: início do ano letivo (fevereiro) - de três a quatro dias destinados à organização do planejamento escolar no interior da escola.

Replanejamento: reinício das aulas após recesso escolar (julho) - um dia para adequação do planejamento inicial realizado no início do ano letivo.

Conselhos de Classe: bimestrais, realizados após encerramento de cada bimestre letivo; quatro reuniões ao ano: duas reuniões previstas para meio período de aula com alunos e, após o intervalo, realização do Conselho; outras duas datas, sem aulas com alunos, sendo o período todo destinado à reunião do Conselho.

Avaliação final: previsto no calendário escolar junto à última reunião do Conselho de Classe (dezembro).

Nos calendários escolares, não aparecem programadas as formações do sistema apostilado de ensino. A informação que obtivemos foi que, quando há formações, a Secretaria Municipal de Educação entra em contato com a escola, informando que o sistema apostilado de ensino, o que acontece de modo esporádico (três ou quatro vezes ao ano), oferecerá oficina ou palestra sobre determinada temática, utilizando-se, para tanto, da Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo e reunindo todos os professores da rede municipal de ensino. Não aconteceram visitas do pessoal técnico do sistema apostilado de ensino à escola no período de vigência do contrato com a empresa privada.

Percebemos que, em ambas, os calendários escolares seguem a mesma estrutura, com datas e períodos comuns às unidades escolares municipais. Ao mesmo tempo, que as escolas integram uma rede de ensino seguindo normatizações da mesma instância superior - a Secretaria Municipal de Educação -, também, deveriam possuir autonomia quanto a momentos próprios que contemplem a unicidade de cada escola, tendo em vista a singularidade de cada uma e sua identidade escolar (momentos para discussões coletivas, reuniões pedagógicas com a comunidade escolar e outros).

A regulamentação do calendário escolar pelo órgão gestor municipal (definindo coletivamente o início e o final do ano letivo e o recesso escolar), mas com a possibilidade de

cada unidade prever espaços e tempos destinados às suas especificidades no decorrer do ano letivo serviria como possibilidade, mesmo que de forma restrita, para o sucessivo exercício da autonomia escolar.

6.6 Regimento Escolar das escolas

No Regimento Escolar da unidade escolar 1, em vigência, no título Gestão Democrática, quanto aos princípios, consta que **a gestão democrática tem por finalidade possibilitar à escola maior grau de autonomia**, de forma a garantir o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, assegurando padrão adequado de qualidade do ensino ministrado. Podemos perceber que os princípios citados no documento da escola se reportam aos preceitos legais contidos na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, incisos III e VI; e reiterados na LDB/1996, em seu artigo 3.º, incisos III e VIII (grifos nossos).

Sob o mesmo título, o documento traz que **o processo de construção da gestão democrática na unidade escolar será fortalecido por meio de medidas e ações de órgãos locais responsáveis pela administração e supervisão da rede municipal de ensino**, e destaca que serão mantidos os princípios de justiça, coerência, igualdade e corresponsabilidade da comunidade escolar, na organização e prestação dos serviços educacionais (grifos nossos).

Ainda estabelece que, para consecução de sua finalidade, a gestão democrática far-se-á mediante a participação dos profissionais da educação na elaboração da Proposta Pedagógica, a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar nos processos consultivos e decisórios por meio do Conselho de Escola e Associação de Pais e Mestres, a autonomia na gestão pedagógica, administrativa e financeira, respeitando-se as diretrizes e normas vigentes, a transparência nos procedimentos pedagógicos, administrativos e financeiros, garantindo-se a responsabilidade e o zelo comum na manutenção, otimização, aplicação e distribuição adequada dos recursos públicos se a valorização da escola enquanto espaço privilegiado de execução do processo educacional.

Por fim, no título Gestão Democrática, é definido que a **autonomia da escola**, no tocante aos aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos, entendidos como mecanismos de fortalecimento da gestão a serviço da comunidade, será assegurada mediante a capacidade da escola, coletivamente, elaborar, implantar e avaliar sua Proposta Pedagógica e seu Plano de Gestão/Projeto Político Pedagógico, constituição e funcionamento do Conselho

de Escola, Conselho de Classe e APM, administração dos recursos financeiros por meio de um plano de aplicação aprovado pelas instituições escolares competentes e obedecendo à legislação específica para gastos e prestações de contas de recursos públicos (grifos nossos).

O Regimento Escolar estabelece que o processo da avaliação do ensino e da aprendizagem será realizado por meio de procedimentos externos e internos.

Prevê que a **avaliação externa** a ser implantada pela administração municipal tem por objetivo **oferecer indicadores comparativos de desempenho para tomada de decisões no âmbito da própria escola e nas diferentes esferas do sistema central e local** (grifos nossos).

A escola 1 participa dos seguintes programas de avaliações externas:

A escola participa da **Prova Brasil [MEC], SARESP [Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo] e do AVALIA [avaliação externa promovida pelo sistema apostilado de ensino que fornece a apostila]**. Os resultados estão dentro da média. (grifos nossos) (COORDENADORA PEDAGÓGICA 1, 2011).

Participa. SARESP, Prova Brasil e a Avaliação do Sistema Apostilado, esse é referente à apostila. Participam de três provas. (DIRETORA DE ESCOLA 1, 2011).

Os professores foram unânimes em afirmar que a unidade escolar 1 participa de programas de avaliação externas, citando-os assim como o fez a coordenadora pedagógica 1 e a diretora de escola 1, demonstrando ciência sobre os sistemas de avaliação externos pelos quais os alunos passam. Ilustramos com o depoimento da professora do 4.º ano 1:

A escola participa do SARESP, da Prova Brasil e do AVALIA do sistema apostilado de ensino. Em relação ao estado de São Paulo a escola está dentro das metas solicitadas. (PROFESSORA DO 4.º ANO 1, 2011).

A mãe de aluno do 1.º ano 1 informou saber que a escola participa, mas não precisou quais eram as avaliações (lembramos que a mesma também é funcionária da escola - orientadora de alunos, convivendo com o dia-a-dia escolar). A mãe de aluno do 4.º ano 1 e membro da APM, ao ser indagada, não soube do que se tratava: “Quando é feita alguma coisa fora?”. Novamente presenciamos a ausência de informações dadas aos pais e inferimos que a articulação da escola com as famílias não está de fato acontecendo, ou não adequadamente como deveria ocorrer, com o acesso a informações e participação da comunidade escolar externa, assegurado o direito da família, previsto na LDB/1996 e ECA/1990, de participar e acompanhar o PPP e o processo educativo da escola.

A Prova Brasil – MEC/INEP é aplicada para os alunos do 5.º ano/ EF I; o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP/SEE é destinado aos alunos do 2.º, 3.º e 5.º anos/EF I (ambos não incorrem em despesas para a administração municipal); e a Avaliação do Sistema Apostilado de Ensino UNO – AVALIA é aplicada aos alunos do 5.º ano/EF I, este último, explicitado na quarta seção, especificamente por se tratar do sistema apostilado de ensino (com pagamento na aquisição de materiais e serviços pela Prefeitura).

O IDEB da escola 1 -índice observado e as metas projetadas para a escola, segundo dados oficiais- é observado na tabela:

Tabela 13: IDEB observado e metas projetadas –escola 1- 2005-2021

Ensino	IDEB Observado				Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Fundamental												
Anos Iniciais	–	4,7	5,1	4,7	-	4,9	5,3	5,5	5,8	6,0	6,3	6,5

Fonte: Dados do Instituto Nacional e Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC). Disponível em: <<http://www.portaideb.com.br>> (Acesso em 04 de setembro de 2012).

A média do IDEB observada para o ano de 2009 esteve acima da meta projetada para o referido ano; para o ano de 2011, o índice esteve abaixo do proposto para este mesmo ano.

Sobre a avaliação externa promovida pelo sistema apostilado na escola, aplicação, devolutiva dos resultados e intervenção em caso de resultado abaixo do esperado, apontamos os depoimentos dos entrevistados:

É a professora [da classe] mesmo que aplica a avaliação do sistema apostilado. É quase como o SARESP, querem saber como a família considera a escola, se o professor é bom, se ele participa, essas coisas, quase como o SARESP. A avaliação é em português e matemática. [...] Eles mandam as considerações [resultados]... **Não há intervenção. A intervenção que eu acho que é feita, é através dos cursos de capacitação [formação continuada] que o sistema apostilado vem dar aqui [município]**, então, se eles detectam, por exemplo, que em geometria os alunos não foram bem, eu creio que eles dão um curso de geometria para os professores do 5.º ano. Eu acho que é assim mais ou menos que funciona, mas demora. (PROFESSORA DO 3.º ANO 1, 2011).

A avaliação do sistema apostilado acontece uma vez por ano, sempre no segundo semestre, para avaliar 1.º, 2.º e 3.º bimestre de acordo com a apostila. É aplicado nos 5.º anos. Tem o retorno da avaliação, chega no ano posterior. A equipe do sistema apostilado **dá uma devolutiva para a escola**, o que ela achou, o que ela sentiu em relação à apostila, se foi trabalhada, se não foi, o que poderá ser feito. O sistema apostilado de ensino visita a

Secretaria, depois o sistema apostilado manda o resultado por escola, nome de aluno por aluno, as dificuldades, e depois manda no geral, qual a dificuldade que a escola está sentindo [referindo-se aos resultados da Avaliação]. (grifos nossos) (DIRETORA DE ESCOLA 1, 2011).

Não, eu não tenho [conhecimento de como funciona a avaliação do sistema apostilado]. Eu sei que a escola participa e já veio o material para trabalhar aqui, mas não tive acesso. (MÃE DE ALUNO DO 1.º ANO 1, 2011).

A professora do 4.º ano 1 considera que os resultados nas avaliações da unidade escolar tem relação com o uso do material apostilado:

Sim, acredito que hoje sim. Os professores já dominam melhor o material e fica mais fácil atingir as metas propostas. (PROFESSORA DO 4.º ANO1, 2011).

A mãe de aluno do 4.º ano 1 e membro da APM, ao ser indagada se possuía informação sobre se a escola participava da avaliação externa do sistema apostilado, respondeu: “eu acho que já é duas ou três vezes que eles fazem esse tipo de prova aqui, do sistema apostilado” (referindo-se às avaliações bimestrais realizadas em sala de aula, com referência aos conteúdos contidos nas apostilas) (MÃE DE ALUNO DO 4.º ANO 1 E MEMBRO DA APM, 2011).

Quanto às avaliações externas, perguntamos para a diretora de escola 1 se os resultados eram discutidos nas HTPC's, a resposta foi afirmativa.

E ainda, sobre se a Secretaria de Educação, a Diretoria de Ensino e/ou o Sistema Apostilado de Ensino UNO colocam as escolas do município num “*ranking*”, recebemos resposta negativa, informando que cada escola tem acesso somente ao seu resultado, e que nessa “leitura dos resultados” cabe a cada unidade escolar considerar sua própria realidade.

Não, **não tem *ranking***. Cada escola olha o seu resultado e avalia. A secretária de educação nunca deixou transparecer isso; quando ela entrega o índice, cada um olha o seu, cada um se preocupa com o seu, porque lá vem explicada qual é a dificuldade da escola, o que o SARESP ou a Prova Brasil encontrou ali, naquela escola. Então, não adianta a gente querer focar na outra; tem a escola do centro da cidade, em que os alunos têm uma condição melhor, aqui nós temos alunos com muitas dificuldades, são alunos mais carentes, os pais trabalham e, fazem muitas horas extras, então, pouco estão em casa. Por exemplo, no horário à noite, que o pai poderia estar ajudando numa lição, às vezes, quando chega, a criança já está dormindo. São crianças que se viram muito sozinhas, isso tem que ser considerado ao ver o índice também. (grifos nossos) (DIRETORA DE ESCOLA 1, 2011).

Quanto à **avaliação interna** do processo de ensino e de aprendizagem de responsabilidade da escola, o Regimento Escolar determina que seja realizada de **forma contínua, cumulativa e sistemática**, tendo como um dos seus objetivos o diagnóstico da

situação de aprendizagem de cada aluno em relação à programação curricular prevista e desenvolvida em cada nível e etapa de escolaridade. Os registros das avaliações internas serão realizados por meio de sínteses bimestrais e finais (menções/conceitos) em cada disciplina e, ao final de cada ano letivo, será feita a verificação do rendimento do aluno em conteúdos específicos e em assiduidade para promoção para o ano seguinte (grifos nossos).

O documento explicita que a avaliação de ensino e aprendizagem envolve análise do conhecimento e das técnicas específicas adquiridas pelo aluno e também aspectos formativos, por meio da observação de suas atitudes referente à presença às aulas, participação nas atividades pedagógicas e responsabilidade com que assume o cumprimento de seu papel.

A verificação do rendimento escolar dos alunos e de competência da escola será expressa por meio de conceitos, refletindo diferenças de desempenho claramente discerníveis, registrados em menções na seguinte conformidade:

Quadro 23 - Avaliação da aprendizagem - escola 1

Menções	Conceito	Definição Operacional
9-10	Excelente	O aluno atingiu os objetivos propostos, desempenhando as atividades sem dificuldades.
7-8	Muito Bom	O aluno atingiu a maioria dos objetivos propostos sem grandes dificuldades.
5-6	Satisfatório	O aluno atingiu parte dos objetivos propostos, necessitando de estudos complementares de acordo com o grau de dificuldade apresentado.
3-4	Parcialmente Satisfatório	O aluno necessita de acompanhamento extraclasse para reforçar conteúdos defasados.
0-2	Insatisfatório	O aluno não atingiu os objetivos propostos.

Fonte: Regimento Escolar em vigência (homologado em 2010).

O documento também prevê que os alunos com baixo rendimento escolar, além da recuperação contínua realizada em sala de aula, deverão, obrigatoriamente, frequentar aulas de reforço e recuperação, anteriormente descritas.

No Regimento Escolar da unidade escolar 2, em vigência, o título Gestão Democrática apresenta redação similar à apresentada pela escola 1, reportando-se as mesmas determinações legais.

Sob o mesmo título, o documento faz referência ao processo de construção da gestão democrática, estabelecendo ações que visam à consecução da finalidade da gestão democrática e definindo medidas que assegurem a autonomia da escola. O texto ao qual

fazemos referência, aqui, possui a mesma redação apresentada no Regimento Escolar da escola pesquisada 1.

O processo da avaliação do ensino e da aprendizagem será realizado por meio de procedimentos externos e internos, como o descrito na escola 1.

A unidade escolar 2 também participa de três programas de avaliação externas: Prova Brasil, SARESP e AVALIA destinados aos mesmos anos escolares anteriormente mencionados.

SARESP, Prova Brasil; tem também o AVALIA [Avaliação do Sistema Apostilado de Ensino], também eles mandam uma avaliação para a gente [questionário ao professor - Sistema de Ensino]. (grifos nossos)(PROFESSORA DO 3.º ANO 2, 2012).

Participa do SARESP, Prova Brasil e AVALIA [avaliação do sistema apostilado de ensino]; **os resultados têm sido bons e já estamos acima da média esperada** para o ano seguinte [2013] [referindo-se à Prova Brasil – IDEB]. (grifos nossos) (DIRETORA DE ESCOLA 2, 2012).

Houve unanimidade dos profissionais do magistério em afirmar que a escola participa das avaliações em larga escala, identificando-as. As mães de alunos informaram ter conhecimento da participação da escola em avaliações desse tipo, mas não souberam nomeá-los: “eu acho que tem sim, porque meus filhos já tiveram essas provinhas” (MÃE DE ALUNOS DO 2.º e 5.º ANOS 2, 2012); “sim, participam, sim; esse ano [2012] teve também; senão me engano, o ano passado teve também, só não sei especificar os meses em que foram feitos (MÃE DE ALUNO DO 4.º ANO 2 E MEMBRO DA APM, 2012).

Quanto ao que é feito com os resultados das avaliações externas e como são analisados, obtivemos as seguintes informações:

A minha classe até agora não participou. Este ano, nós fizemos a Provinha Brasil, mas não irá ter o cálculo, a porcentagem de acertos, não irá haver uma avaliação para a Secretaria. O ano que vem, sim; mas nós já estamos avaliando. No ano passado, por exemplo, eu apliquei, peguei o material e **apliquei para ter noção se eles estão enquadrados, se os programas que nós estamos trabalhando estão de acordo com os programas do governo** [...]. E aí, com essa avaliação que eu acredito que ela seja justamente para a gente corrigir os erros e tentar melhorar, nós iremos ver onde ficou um pouco defasado e aplicar esforços nessa área. Tenho percebido que é a matemática; nós procuramos dar mais recuperação e mais reforço escolar para os alunos na matemática. Na minha classe e, de modo geral, na escola, em todas as avaliações, a escola tem ido bem, mas em matemática sempre fica um pouquinho aquém, então, é o foco de atenção maior. A Prova Brasil é para o 5.º ano e o AVALIA também é para o 5.º ano, o que é avaliado de várias formas. São avaliados na escola o 3.º e 5.º anos; os dois anos escolares são avaliados, depois eles **mandam os resultados, os gráficos, porcentagens, e são trabalhados em HTPC, no coletivo**, mostram para os

professores, e aí **são discutidas ponto a ponto as questões; enfim, nós vamos buscar os motivos e tentar, já que o objetivo da avaliação é melhorar, tentar correr atrás do prejuízo.** (grifos nossos) (PROFESSORA DO 2.º ANO 2, 2012).

Fizemos o gráfico no início do ano letivo para ver em que posição a escola ficou. Teve ano que ficou melhor em português que matemática, **revimos os conteúdos** que deveriam ser melhorados, eu sinto que temos que fazer uma avaliação curricular no município [...]. Os resultados das avaliações são colocados para os professores, mas aí fica uma coisa, como se fosse uma punição mesmo. A avaliação começa a ser enxergada, **você fica com medo: “poxa, meus alunos”, “e o meu trabalho onde é que está?”**. Eu acho complicado, eu acho que é questão da educação no geral, mas como o município é pequeno, a gente fica com o olhar mais profundo mesmo. [...] **É cobrado o desempenho dos alunos, mas é de uma forma mais sutil, é cobrado pelo trabalho nosso**, queremos um bom trabalho [...] estamos tendo um suporte muito bom, tem cursos muito bons, e os professores são compromissados, então, quando colocamos isso, não é para achar culpado, não, mas é preocupação, todos querem que as classes saiam bem. (grifos nossos) (PROFESSORA DO 4.º ANO 2, 2012).

Os resultados vêm pela Secretaria de Educação e às vezes não é muito divulgado, difícil vir. Agora, foi o SARESP que veio o resultado; só que, aqui, é assim, o município é pequeno, e a gente está numa reunião de diretores, de coordenadores, eles dão os resultados, tem até que esconder, porque se o outro vir, e vir que a nota é maior... A semana passada foi entregue a nota do SARESP, está até ali comigo, inclusive, a supervisora falou que esta escola está na média porque tem que conseguir nove pontos até o 9.º ano, e nós aqui temos até o 5.º ano e estamos com 5,0, então, de 5,0 para 9,0 até o 9.º ano, eles falaram que está ótimo[...] Eu só sei da nota porque a supervisora falou essa semana lá; deu um papel para a gente e eu vi a nota, que era uma nota boa até, porque ela disse que quem tivesse acima de 4,0 estava ótimo, então, eu não entendo, **foi a primeira vez que ouvi falar sobre isso, eu nunca acompanhei, agora que eu estou começando a entender**, a conhecer. (grifos nossos) (COORDENADORA PEDAGÓGICA 2, 2012).

A escola apresenta os resultados, no caso, os professores são os maiores interessados, procura-se trabalhar “em cima” daquilo que está faltando, **é reorganizado o planejamento “em cima” desses resultados.** (grifos nossos) (DIRETORA DE ESCOLA 2, 2012).

A equipe escolar é unânime em declarar que os resultados das avaliações são discutidos coletivamente; percebemos como aspecto positivo o fato de que servem para redimensionamento das ações na organização do trabalho pedagógico na escola, objetivando à melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Apontamos como ressalva quanto à discussão acerca da temática sobre as avaliações externas, a ideia de enquadramento dos alunos em um determinado padrão de avaliação, e a avaliação ser tida como cobrança e responsabilização do professor pelos resultados de desempenho escolar alcançados pelos alunos nessas aferições.

As mães de alunos declararam não saber o que é feito com os resultados das avaliações externas de que os alunos da escola participam e que não há uma devolutiva aos pais. Uma delas informou que seu filho já havia participado desse tipo de avaliação.

O IDEB da escola 2: índice observado e as metas projetadas para a escola é visto na tabela:

Tabela 14: IDEB observado e metas projetadas – escola 2 - 2005-2021

Ensino	IDEB Observado				Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Fundamental												
Anos Iniciais	-	5,0	5,7	6,2	-	5,2	5,5	5,7	6,0	6,2	6,5	6,7

Fonte: Dados do Instituto Nacional e Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC). Disponível em: <<http://www.portalideb.com.br>> (Acesso em 04 de setembro de 2012).

O IDEB observado para os anos de 2009 e 2011 apresentou resultados superiores aos estimados nas metas projetadas para os respectivos anos.

Especificamente sobre a avaliação externa promovida pelo sistema apostilado na escola-aplicação, devolutiva dos resultados e intervenção em caso de resultado abaixo do esperado-, tivemos o registro de relato:

O sistema apostilado manda os resultados, eles são passados para a gente, porque, inclusive, a gente quer saber como foi, onde teve dificuldade. [...] Os resultados influenciam no planejamento escolar. Há vários anos nós temos sentido que **a matemática na escola é o ponto que fica um pouquinho debilitado**. (grifos nossos) (PROFESSORA DO 2.º ANO 2, 2012).

O Regimento Escolar determina que a avaliação interna do processo de ensino e de aprendizagem, de responsabilidade da escola, seja realizada de forma contínua, cumulativa e sistemática, tendo como um dos seus objetivos o diagnóstico da situação de aprendizagem de cada aluno em relação à programação curricular prevista e desenvolvida em cada nível e etapa de escolaridade (mesma descrição apresentada pela escola 1). Deve ter por objetivos: diagnosticar e registrar os progressos do aluno e suas dificuldades, propiciar que os alunos auto avaliem sua aprendizagem, orientá-los quanto aos esforços necessários para superar as dificuldades, fundamentar as decisões do Conselho de Classe quanto à necessidade de procedimentos paralelos ou intensivos de reforço e recuperação da aprendizagem, de classificação e reclassificação de alunos, orientar as atividades de planejamento e

replanejamento dos conteúdos curriculares, **trabalhar e avaliar não apenas aspectos cognitivos, mas também os de natureza sócio-afetiva: autonomia, inter-relação pessoal e inserção social e psicomotora- atitudes, comportamentos, conhecimentos e habilidades**(grifos nossos).

É previsto que os registros sejam realizados por meio de sínteses bimestrais e finais (notas/conceitos) em cada componente curricular e que, ao final de cada ano letivo, será feita a verificação do rendimento do aluno em conteúdos específicos e em assiduidade para promoção para o ano subsequente. Os alunos com baixo rendimento escolar, além da recuperação contínua realizada em sala de aula, deverão, obrigatoriamente, frequentar aulas de reforço e recuperação.

Os aspectos abordados na descrição da avaliação externa e interna são os mesmos apresentados em documento similar na escola pesquisada 1.

A verificação do rendimento escolar dos alunos, em cada disciplina, será efetuada numa escala numérica de notas em números inteiros de zero a dez, conforme o quadro:

Quadro 24 - Avaliação da aprendizagem - escola 2

Notas	Conceito	Definição Operacional
9-10	Ótimo	O aluno atingiu os objetivos propostos, desempenhando as atividades sem dificuldades.
7-8	Satisfatório	O aluno atingiu a maioria dos objetivos propostos sem grandes dificuldades.
5-6	Regular	O aluno atingiu parte dos objetivos propostos, necessitando de estudos complementares de acordo com o grau de dificuldade apresentado.
3-4	Insatisfatório	O aluno necessita de acompanhamento extraclasse para reforçar conteúdos defasados.
0-2	Insatisfatório	O aluno não atingiu os objetivos propostos.

Fonte: Regimento Escolar e Plano de Gestão 2012-2015, ambos em vigência.

No Regimento Escolar, o quadro apresentado, a escala de notas e a descrição da definição operacional, e o Plano de Gestão/Projeto Político Pedagógico 2012-2015 contempla os conceitos a que cada um se refere quanto à escala de notas.

Nos Regimentos Escolares das escolas pesquisadas 1 e 2, os quadros da avaliação da aprendizagem trazem igual descrição quanto à definição operacional para cada nota/menção. O diferenciam-se, porém, quanto à descrição do conceito referente à nota/menção 3-4: enquanto a escola 1 considera como parcialmente satisfatório, a escola 2 define como insatisfatório; 5-6: enquanto a escola 1 conceitua como satisfatório, a escola 2 declara como

regular; 7-8: enquanto a escola 1 declara como muito bom, a escola 2 interpreta como satisfatório.

Evidenciamos que, assim como na política educacional nacional, na qual vemos a ênfase nas avaliações em larga escala (externas), esse posicionamento também é incorporado na política educacional municipal e, conseqüentemente, atinge as escolas municipais; tanto é que as escolas participam de três programas de avaliação externa, sendo que os alunos do 5.º ano são avaliados por todos eles. A participação dos alunos em diferentes sistemas de avaliação externa não descarta a hipótese de que os alunos são treinados para apresentarem bons resultados nessas avaliações.

Ressaltamos que a autonomia pedagógica das escolas municipais em Santa Gertrudes é, de certa forma, restringida pela política educacional da SME que interfere diretamente na organização do trabalho pedagógico impondo o uso do sistema apostilado.

Na seção subsequente, prosseguiremos a discussão sobre a organização do trabalho pedagógico com o sistema apostilado de ensino nas unidades escolares pesquisadas.

7 PARCERIAS NAS ESCOLAS: DINÂMICA E CONSEQUÊNCIAS PARA A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Em sequência a seção anterior e em continuidade à análise das informações colhidas na pesquisa nas unidades escolares 1 e 2, consideramos as observações decorrentes da análise de documentos escolares: Atas de Reuniões, Registros das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC's, Atas de Reuniões de Conselho de Classe e Ano e, outros, entrevistas semiestruturadas com a equipe escolar e mães de alunos, situações presenciadas no cotidiano escolar, reuniões, rotinas da escola e práticas em sala de aula no intento de compreender as consequências do uso do sistema apostilado de ensino para a organização do trabalho pedagógico nas escolas e possíveis alterações quanto à autonomia escolar.

Na unidade escolar municipal pesquisada 1, foram observadas vinte e cinco horas em aulas sequenciais, em uma turma de 4.º ano, no ano de 2011.

Na unidade escolar municipal pesquisada 2, foram observadas vinte e cinco horas em aulas sequenciais, em uma turma de 2.º ano, no ano de 2012.

7.1 A implantação da parceria nas escolas públicas municipais

A utilização de material apostilado na rede municipal de ensino nesse município paulista não se constitui como novidade, pois a primeira contratação ocorreu em 2004. Em 2006, os anos iniciais do ensino fundamental deixam de contar com o material, por solicitação dos docentes (CAIN, 2009). Também por solicitação de professores, segundo a secretária municipal de educação, a adoção do sistema apostilado de ensino foi retomada em 2009, para os dois primeiros ciclos do EF I (anos iniciais: 1.º ao 5.º anos), conforme já explicitado no item que tratou da implantação do sistema apostilado de ensino no município, na terceira seção deste trabalho.

A implantação da parceria nas escolas pesquisadas 1 e 2, portanto, traz as características de todo esse processo. Em ambas, não há depoimentos que revelem resistências ao que, por ora, chamaremos de “segunda fase do apostilamento”.

A diretora da unidade escolar 1 explicou a adoção do atual sistema apostilado de ensino para os anos iniciais do ensino fundamental, primeiro e segundo ciclos.

Nós [anos iniciais do ensino] tínhamos o livro Pitangúá [PNLD], quando, **em 2009, foi uma determinação da Secretaria de Educação mesmo.** Perguntou-se aos professores e teve como opção: a apostila ou o livro, então se opinou pela apostila; na verdade a apostila tem a base do Pitangúá, ela é a mesma linha do Pitangúá. Então, a apostila entrou em 2009 pela determinação da secretária. (grifos nossos) (DIRETORA DE ESCOLA 1, 2011).

Embora, a secretária municipal de educação tenha informado que a demanda pela adoção do sistema apostilado de ensino se originara entre professores de uma unidade de ensino (que não é a escola pesquisada), na fala da diretora de escola 1, a consulta foi secundarizada, uma vez que, apesar de os docentes terem tido a possibilidade de escolher, a implantação do sistema apostilado de ensino foi compreendida como determinação da Secretaria Municipal de Educação.

A coordenadora pedagógica tem interpretação semelhante, mas ressalta que houve o aval dos docentes e gestores escolares.

As professoras do 3.º e 4.º anos¹ entrevistadas, assim interpretam o histórico da adoção do sistema apostilado de ensino:

Com a atual empresa, nós estamos há três anos [2011]. Em 2006, a Prefeitura não comprou, porque houve uma avaliação da apostila no final de 2005. A Prefeitura e a secretária de educação entenderam que os professores não estavam contentes com a apostila... Então, ficou a apostila do 6.º ao 9.º anos e nós [1.º ao 5.º anos do ensino fundamental] a perdemos. Depois voltou, em 2009. E já houve apostila da empresa X, que eu acho bem melhor. (PROFESSORA DO 3.º ANO 1, 2011).

A forma por meio da qual a decisão sobre a implantação do sistema apostilado de ensino foi tomada na rede é distante, pois se refere ao processo de maneira vaga: “eles falam que montam lá uma comissão, aí, a gente analisa, mas eu particularmente não escolhi essa”. (PROFESSORA 3.º ANO 1, 2011). Na sequência, a entrevistada mostra não ter clareza sobre o processo licitatório, mas aparentemente compreende a consulta aos docentes como algo formal:

Os professores são consultados, a gente faz uma avaliação. Às vezes o material que a gente escolhe não é levado em conta. Eu creio que já tem uma licitação em andamento. Às vezes também por causa do preço. **Eu não sei bem, mas eu acho que também envolve muito o preço.** Se a Prefeitura fala que vai mudar e a empresa oferece preço mais baixo, aí continua com a empresa. (grifos nossos) (PROFESSORA DO 3.º ANO 1, 2011).

Apesar da aparente dúvida sobre a validade da consulta aos docentes, a professora informa que, em 2011, foi opção do professorado manter o mesmo material, uma vez que os estudantes já estavam “habituaados”.

A professora do 4.º ano 1 e a mãe de aluno do 1.º ano 1 (funcionária da escola) reafirmam a informação fornecida pela diretora de escola 1 sobre o procedimento de consulta:

A parceria com o sistema apostilado de ensino para o EF I existe há, aproximadamente, quatro anos. Foi feita uma votação no município, com os professores, para ver a aceitação de um método apostilado; a maioria opinou a favor. A escolha da apostila seguiu a implantada no ensino fundamental II. (PROFESSORA DO 4.º ANO 1, 2011).

Pela Secretaria de Educação, teve participação antes das professoras que avaliaram o material também; tiveram que avaliar, ver se elas concordavam ou não, porque antes era o Projeto Pitangá, era usado o livro do Pitangá aqui, na escola; o material era tudo do Pitangá. (MÃE DE ALUNO DO 1.º ANO 1, 2011).

Outro aspecto a se destacar no depoimento refere-se ao fato de o material ser avaliado como idêntico ao livro didático já fornecido pelo Ministério da Educação, por meio do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD.

O Projeto Pitangá integra o PNLD/ MEC, a coleção traz conteúdos nos componentes curriculares História, Ciências, Geografia, Português e Matemática para os anos iniciais do ensino fundamental (EF I – 1.º ao 5.º anos).

O sistema apostilado adotado integra o conjunto de produtos e serviços oferecidos pela **mesma Editora que produz a coleção disponível no PNLD** (grifos nossos).

Observe-se que a identidade entre os materiais se refere aos textos e exercícios, uma vez que o material apostilado é organizado em bimestres com todas as disciplinas, exceto Arte, que conta com apostila própria.

[...] traz os mesmos textos e conteúdos da coleção Pitangá do MEC. **O que vinha antes de graça pelo governo agora é pago**, pois a apostila tem os mesmos textos de lá. O bom é que há espaço para responder na apostila. (grifos nossos) (PROFESSORA DO 4.º ANO 1, 2011).

A apostila é cópia do livro do Pitangá; então, não tem muita coisa para acrescentar. É a mesma coisa; **se pegar o livro do Pitangá e a apostila são iguais, os conteúdos são iguais**, história, geografia e ciências [...]. A diferença é que a apostila é consumível. (grifos nossos) (PROFESSORA DO 3.º ANO 1, 2011).

As professoras comentaram que é basicamente a mesma coisa [livro do Pitangá e apostila], que muda pouca coisa, que é bem parecido o conteúdo. (MÃE DE ALUNO DO 1.º ANO 1, 2011).

A diretora da escola 1, embora não tenha clareza sobre quem edita a coleção Pitangá, assim a explica:

É um livro didático que o governo manda: coleção Pitangá. Nós ficamos três anos com esse livro. **Nada mais é do que a apostila, só que o Pitangá**

era o governo que dava. E agora a gente optou pela apostila. (grifos nossos) (DIRETORA DE ESCOLA 1, 2011).

Devido à reiterada afirmação de identidade entre o livro didático e o material apostilado, insistimos em perguntar o porquê da opção pelo material pago, ao que a diretora 1 respondeu, referindo-se ao serviço prestado pela empresa como principal diferencial:

A apostila é mais assim... para o ensino, aos pais, é um ensino apostilado. Na verdade, dá respaldo ao professor. Uma vez por mês [a empresa], traz palestra de acordo com a apostila [...]. Uma vez por mês, na HTPC, o pessoal da empresa vem e a organiza [oficina sobre assunto da apostila] em relação à apostila. Eles dão um respaldo muito grande. Isso é uma coisa muito boa, é uma devolutiva que nós temos também. (DIRETORA DE ESCOLA 1, 2011).

Manteve-se o depoimento, na pesquisa, a fim de registrar como a atuação da empresa é percebida pela diretora da escola1, que, todavia, se confunde em relação à periodicidade das reuniões, pois, conforme outros depoimentos e registros de atas das HTPC, técnicos comparecem às reuniões docentes uma vez por bimestre.

Segundo uma das professoras entrevistadas, os livros didáticos da coleção Pitangúá são “idênticos” às apostilas. A escola os tem, mas “[...] ficam guardados. Se você quiser, você usa”. Na sequência da entrevista, reitera que o sistema apostilado adotado é “uma cópia do Pitangúá”.

Inferimos que, com referência a algumas informações encontradas nos relatos, o que muda quanto à adoção do sistema apostilado em relação à antiga opção da coleção Pitangúá (por meio do PNLD) se refere apenas ao fato de a apostila ser consumível - trazer espaço para resposta, ainda que, implique em pagamento pelo material por parte da administração municipal.

Os alunos do primeiro ano do ensino fundamental utilizam com maior frequência o livro didático. A professora do 1.º ano 1⁵² relata:

No 1.º ano, tem o livro didático que é trabalhado em sala de aula; tem a apostila e conteúdos que busco através de coleções de livros e a *internet* também a gente usa bastante. **Na minha sala de aula é só apostila e o livro didático que vem do governo;** trabalho português e matemática. **A apostila é feita junto com eles e eu sou a leitora porque, na verdade, nem todos os alunos leem.** No 1.º ano, é trabalhado português, matemática e socialização. (grifos nossos) (PROFESSORA DO 1.º ANO 1, 2011).

⁵²A professora do 1.º ano é graduada em Pedagogia e atualmente está cursando a pós-graduação Lato Sensu em Psicopedagogia. Atua como professora há dez anos na rede municipal de ensino, lecionando como professora eventual e contratada; trabalha como docente nessa escola (EF I - anos iniciais – 1.º ao 5.º anos) há seis meses. (Informações obtidas em entrevista à professora do 1.º ano, em 10 de novembro de 2011).

A argumentação da secretária municipal de educação foi que a demanda pela adoção do sistema apostilado originou-se dos professores da unidade escolar pesquisada. No relato da professora do 2.º ano 2, a consulta também é secundarizada, mesmo com a realização de enquete para sugestões de sistemas apostilados. A decisão quanto à adoção foi do Executivo local e Secretaria Municipal de Educação.

A princípio, foi sugestão da Prefeitura mesmo, da própria administração do município; até, na época, eles andaram perguntando, foi uma enquete com os professores, o que eles achavam, quais seriam as sugestões de sistema apostilado para ser adotado. Mas nós sabemos que tem todo aquele trâmite de licitação, que irão verificar qualidade e preço, então, o nome que veio para a gente foi esse, e os professores acabaram vendo o material e adotando, **a Prefeitura acabou adotando, a Secretaria de Educação acabou adotando esse sistema apostilado.** (grifos nossos) (PROFESSORA DO 2.º ANO 2, 2012).

Perguntada sobre a realização de enquete e se foi a maioria dos professores quem decidiu pela adoção do sistema apostilado, a professora coloca que as opiniões se dividem.

Muitos professores não gostavam do sistema apostilado, muitos; até hoje, tem muitas pessoas que não gostam e preferem só trabalhar com projetos. Poucos professores ainda preferem o livro didático, assim, aqui é minoria, não gostam de trabalhar com o livro didático, mas a maioria, a maioria não, eu acho que eles se dividem. Todas as reuniões que eu tenho visto na Secretaria de Educação, quando nos reunimos, **tem uma quantidade de professores que não gostam do sistema apostilado e tem um pessoal que gosta, então acho que a opinião se divide,** não tenho parâmetro para dizer se seria a maioria ou não, mas na época, os professores se dividiram sim. (grifos nossos) (PROFESSORA DO 2.º ANO 2, 2012).

As professoras do 3.º e 4.º anos 2, a diretora de escola 2 e coordenadora pedagógica 2 entrevistadas possuem interpretação similar quanto ao histórico da adoção do sistema apostilado:

Na realidade, **a Prefeitura queria colocar,** porque eles achavam que seria uma educação mais comparada à particular. **Na verdade, todos os professores preferem trabalhar com projetos,** aí o que a gente faz? **A gente mescla, usa o material apostilado, não dispensa, mas junta com os nossos projetos.** (grifos nossos) (PROFESSORA DO 3.º ANO 2, 2012).

A decisão veio da Secretaria de Educação, veio de lá mesmo, não foi discutido com a gente, fizeram um contrato. (grifos nossos) (PROFESSORA DO 4.º ANO 2, 2012).

A própria Secretaria de Educação junto com a Prefeitura; eu não sei falar direito sobre isso, há muito tempo que já usam a apostila. Antes, era outra, depois mudaram e compraram a de agora. (grifos nossos) (COORDENADORA PEDAGÓGICA 2, 2012).

Bem, embora os professores sejam apresentados aos diversos materiais, às diversas apostilas, nem sempre é aquele que é escolhido. Isso aí já **depende de esferas superiores**, já não depende tanto da escola, porque o sistema apostilado é único no município. (grifos nossos) (DIRETORA DE ESCOLA 2, 2012).

As mães de alunos relataram não ter informação sobre o processo de decisão e escolha do sistema apostilado: “Isso eu não sei” (MÃE DE ALUNOS DO 2.º E 5.º ANOS 2, 2012), “Eu não sei dizer, agora, porque como houve a troca de prefeito, na época, senão me engano... não sei, tenho medo de falar besteira, então, melhor não comentar nada”. (MÃE DE ALUNO DO 4.º ANO 2 E MEMBRO DA APM, 2012).

Uma das professoras entrevistadas observou que a consulta à rede cumpre a mera formalidade, resumindo-se a apenas olhar o material apostilado, sendo que o que vale é o processo licitatório da Prefeitura.

Na verdade, **não é bem a gente que decide**. É feita uma cotação de preços; a administração, a administração é a Prefeitura, faz uma cotação de preços, aí foram apresentados alguns modelos de sistemas apostilados para a gente analisar. É lógico que eles nos ouviram, mas é lógico que a parte de valor também pesa; se for um valor muito exorbitante, a Prefeitura não tem condições. Tem que pensar nisso também, mas a gente foi consultada, olhou o material. (grifos nossos) (PROFESSORA DO 3.º ANO 2, 2012).

Assim como colocado pela escola 1 os depoimentos da escola 2 também entendem que o material do sistema apostilado de ensino é similar ao livro didático do PNLD – coleção Pitangüá, produzido pela mesma Editora. Na percepção dos entrevistados:

O sistema apostilado trabalha bastante com aquele Projeto Pitangüá, que é um livro didático também, e assim, ela é bem parecida. (grifos nossos) (PROFESSORA DO 2.º ANO 2, 2012).

Essa apostila é o livro Pitangüá (PNLD) que a gente usava anteriormente, que é igualzinho a apostila, **só que encadernado diferente**; então é uma das coisas que a gente já vem colocando, principalmente o pessoal daqui da escola. Não sei como isso ocorre nas outras escolas, tem gente que gosta. (grifos nossos) (PROFESSORA DO 4.º ANO 2, 2012).

A professora do 4.º ano 2 evidencia que o material apostilado utilizado necessita de adequações quanto às atualizações da área educacional.

[...] tanto que a gente já fez uma solicitação, chegou a pedir, porque não é bom, tem falhas ali, na apostila, ela **não tem inclusive a nova ortografia**, a mudança da língua portuguesa não teve. Agente vê que tem falhas, **não está adaptada à lei n.º 10.639/2003 que trata da história e cultura afro brasileira, não está adaptada, nem à Lei n.º 11.645/2008 sobre a história e cultura afro brasileira e indígena**. É colocado o índio e o negro ainda nos mesmos moldes dos livros didáticos antigos. Tem uma imagem, no livro do 4.º ano, dos índios tupinambás, uma imagem muito forte que foi discutida

inclusive no Fantástico (Programa de TV) e tem nessa apostila. (grifos nossos) (PROFESSORA DO 4.º ANO 2, 2012).

Exceto pelos depoimentos das professoras do 3.º ano 1 - “eu pego algumas coisas da apostila, outras de fora, de vários livros e materiais que tenho; tenho um CD com textos e muitas atividades de onde retiro muita coisa para as aulas”, e do 4.º ano 2 “eu uso a apostila apenas como um suporte, eu não fico centrada na apostila. Trabalho com projetos e complemento com a apostila, que não dá conta [referindo-se aos conteúdos para o referido ano escolar]”, - que demonstraram preferir outro material ao comprado pela administração municipal. Embora para os professores a decisão tenha sido por determinação externa, a opção pelo uso do sistema apostilado revelou resistências veladas no cotidiano da prática docente e foi alvo de críticas nos depoimentos dos entrevistados.

Inferimos que, talvez, a questão política no município influencie, indiretamente, os posicionamentos à proposição de questionamento, visto que os cargos comissionados de diretor de escola e coordenador pedagógico são indicações do prefeito que está a frente da gestão municipal no período. Assim como apontado em pesquisa anterior (CAIN, 2009) a questão política é muito presente no município. A cada nova gestão da administração local, conforme interesses partidários e afinidades com profissionais do magistério, há “indicações” para ocupar os cargos em comissão nas escolas municipais. Parece-nos que algumas pessoas têm receio de expor suas opiniões por conta de que possam, futuramente, pleitear ascensão profissional na carreira. Ainda percebemos descontinuidade na direção e coordenação pedagógica com a troca constante, na quase totalidade das escolas municipais, ao longo da história educacional do município paulista.

No que segue, discutiremos a organização curricular e o planejamento nas escolas 1 e 2, com relação ao sistema apostilado de ensino.

7.2 Organização curricular das escolas

Perguntou-se aos entrevistados sobre a organização curricular, como é feita, quem decide, quando e como.

A organização curricular da escola, segundo a diretora de escola 1, é encaminhada à rede pela Diretoria Regional de Ensino (SEE):

A matriz curricular vem da **Diretoria Regional de Ensino** [DRE], de acordo com os anos atendidos no ensino fundamental I. Ela tem português, matemática, história e demais componentes, **ela já vem pronta, aí a gente monta a nossa e devolve para homologação**. [...] aprovação de Calendário Escolar, homologação de Plano de Trabalho, tudo tem que passar pela DRE. (grifos nossos) (DIRETORA DE ESCOLA 1, 2011).

A professora do 4.º ano 1 acredita que “a matriz curricular é organizada pela SME, sendo adequada de acordo com as necessidades do município”, o que não é real, pois a matriz é copiada da existente para a rede estadual de ensino (SEE).

Também obtivemos, como respostas à pergunta, informações que remetem ao planejamento escolar, item que trataremos logo adiante.

A gente faz o planejamento, o plano de ensino no início do ano. Eu procuro dar os conteúdos previstos para o 3.º ano - dentro do tempo, mas nem sempre dá pra alcançar tudo, mas eu procuro dar os principais. (PROFESSORA DO 3.º ANO 1, 2011).

Bom, os conteúdos são organizados a partir do planejamento que é feito anualmente, então, cada professora tem seu planejamento, mas a gente adequa àquilo que acha que a classe necessita. (PROFESSORA DO 1.º ANO 1, 2011).

A mãe de aluno do 4.º ano 1 não soube responder e a mãe de aluno do 1.º ano disse que a escola possui mas não soube precisar a que se referia.

Quanto à organização curricular, a diretora de escola 2 registra que “o currículo segue a LDB e é aprovado pela DRE. A professora do 2.º ano 2 reafirma a informação da subordinação à SEE, via Diretoria Regional de Ensino, à qual o município pertence. Lembremos que não há Sistema de Ensino próprio para prover suas regulamentações.

A princípio, **o currículo vem dos conteúdos mínimos, que vem da DRE/SEE** e, depois, são realizadas reuniões onde os professores, de acordo com os anos que lecionam, vão adequando conforme as necessidades de cada ano, especificamente. (grifos nossos) (PROFESSORA DO 2.º ANO 2, 2012).

Outra professora relata a respeito do tempo escolar e das disciplinas ministradas nessa organização curricular:

A gente tem aulas com o tempo de cinquenta minutos, aulas de Ciências, História, Geografia, Matemática, Português e outros. Eu costumo fazer uma tabela para os alunos irem acompanhando. Às vezes, a gente tem que fugir dessa tabela, não dá tempo, mas a gente procura seguir um pouco isso. As disciplinas de artes e educação física são os professores PEB II; na semana, são duas aulas de educação física e uma aula de artes. (PROFESSORA DO 4.º ANO 2, 2012).

Registra-se a hierarquização da escola à instância superior do órgão local, no campo educacional e a centralidade da SME é percebida pela professora; nesse sentido, registra a pouca participação referendada à escola.

Aqui é feito em conjunto, tem coisas que já vêm prontas, que a gente recebe da Secretaria Municipal de Educação, e algumas outras coisas a gente acrescenta. (PROFESSORA DO 3.º ANO 2, 2012).

Contudo, aparentemente, a coordenadora pedagógica 2 demonstra não ter clareza sobre o entendimento de currículo. De forma confusa, coloca-o como se compreendesse somente uma determinada situação, ou reunião, num tempo pré-estabelecido.

O currículo na escola, eu acredito que é para o coordenador estar junto, eu não estive porque não estava aqui na época, mas ficou o mesmo, mas é o coordenador, o diretor e os professores que organizam. (COORDENADORA PEDAGÓGICA 2, 2012).

Novamente, em seus relatos, as mães de alunos da escola 2 demonstraram desconhecer o tema e relataram não ter informação sobre o assunto.

Compreendemos que a organização curricular é o núcleo essencial na organização do trabalho pedagógico na escola; refere-se as lógicas em que se estruturam os conhecimentos, os conteúdos, seu ordenamento e sequenciação, as disciplinas, metodologias, hierarquias, cargas horárias, tempos e espaços, relações entre educadores e educandos, dentre outros aspectos que propiciam a ação educativa na escola.

7.3 O planejamento nas escolas

Os depoimentos indicam que o planejamento docente, por orientação da SME, deve ser feito a partir dos conteúdos constantes do material do sistema apostilado de ensino, com ajustes, como exemplifica a fala da professora:

As orientações para o planejamento e elaboração do plano de ensino são repassadas pela coordenadora pedagógica da escola; essas orientações vêm da Secretaria Municipal de Educação. **Os professores devem organizar o plano de ensino de acordo com os conteúdos das apostilas distribuídos nos bimestres e adequando o plano à realidade do aluno;** os conteúdos são previstos no plano de ensino para serem trabalhados nos bimestres em que as apostilas os trazem. Os professores se reúnem, de acordo com os anos que lecionam, para fazer o plano de ensino. (grifos nossos) (PROFESSORA DO 4.º ANO 1, 2011).

As entrevistas e observações relativas ao planejamento na unidade escolar demonstram haver diferentes interpretações sobre o que seja o Projeto Político Pedagógico da escola, além da vinculação entre a organização do trabalho pedagógico, materializada em documentos e o sistema apostilado de ensino.

Em relação ao primeiro aspecto, destacamos que as entrevistadas, quando indagadas sobre o processo de planejamento na unidade, ora fazem referência ao Plano de Gestão/PPP quadrienal⁵³, ora ao Plano de Trabalho.

A diretora de escola 1, por sua vez, informa que o planejamento ocorre anualmente com a seguinte dinâmica:

Se eu tenho duas classes de 2.º ano, as professoras se juntam para elaborar um plano de ensino só. Isso, no início de cada ano [letivo], logo em fevereiro; quando chega no meio do ano, em julho, quando voltam do recesso, ocorre o replanejamento, então cada uma vai ver o que deu certo, o que não deu e podem estar mudando. (DIRETORA DE ESCOLA 1, 2011).

Em relação ao segundo aspecto, a vinculação entre o processo de planejamento e o sistema apostilado, relembramos o relato, citado anteriormente, da professora do 4.º ano 1. E na continuidade da entrevista a docente reafirma a relação entre o trabalho de planejamento e o sistema apostilado de ensino:

O planejamento escolar é baseado no conteúdo da apostila, não só nesta escola, como nas demais escolas do município. Existe, sim, articulação entre o Projeto Político Pedagógico e o sistema apostilado de ensino. (grifos nossos) (PROFESSORA DO 4.º ANO 1, 2011).

A professora do 3.º ano 1 faz referência a mudanças no procedimento, no ano de 2011:

Sempre tem uma orientação [da Secretaria Municipal], mas geralmente, a gente pega [o plano] do ano passado, dá uma olhada, vê o que vai mudar, o que não deu certo. No ano passado [2010], **o conteúdo foi quase igual ao da apostila. Este ano [2011] já foi diferente: a gente pode modificar mais. No ano passado, tivemos que nos ater mais ao conteúdo da apostila.** (PROFESSORA DO 3.º ANO 1, 2011).

Perguntada sobre as razões da mudança, a professora informou que foi uma orientação da Secretaria Municipal de Educação e acrescentou:

Eu acho que é porque muita gente copiou os conteúdos da apostila e só passou para o papel e ficou muito nítido. O ano passado [o planejamento] foi com todas as escolas juntas. Então nos reunimos e todos: “que jeito a gente vai fazer? Já que tem que trabalhar a apostila, vamos copiar”. Tem um

⁵³Uma vez que não há Sistema de Ensino Municipal, o processo de planejamento segue as diretrizes da SEE. As unidades devem apresentar à supervisão estadual um Plano de Gestão/PPP quadrienal que, em tese, deve conter a Proposta Pedagógica da escola, como acontece na rede estadual de ensino.

exemplar que vem do sistema apostilado de ensino com todos os conteúdos e todos os objetivos... Para cada ano escolar [1.º, 2.º, 3.º, 4.º e 5.º anos] tem um, lá já tem tudo, então foi fácil. Este ano [2011], a gente modificou bem [...] Acho que era para os professores pensarem mais um pouco, não só copiarem. (grifos nossos) (PROFESSORA DO 3.º ANO 1, 2011).

Em 2011, cada unidade escolar formulou seu planejamento, segundo a mesma professora. Ela afirma ainda que:

A gente tem que comparar o que a apostila traz... Aqui a Prefeitura compra a apostila do sistema apostilado de ensino... A gente mais ou menos compara [a apostila] para ver se está bem, se está faltando alguma coisa. Procuramos **adequar**. Aliás, não é só a apostila, há também outros temas como o folclore, por exemplo, em agosto. Há também a comemoração do dia da cidade. Então, você adéqua mais ou menos para não fugir muito do que vai ser trabalhado, porque se você fica só na apostila, a apostila foge um pouquinho, por exemplo, páscoa, literatura, conto de fadas, eu vou dando prioridade para esses temas durante o ano. E eu vou dando a apostila. **Você não trabalha a apostila de “cabo a rabo”, você, às vezes, vai num conteúdo lá do final, depois volta, mas os conteúdos trabalhados são os do 3.º ano**, que o 3.º ano exige, dentro dos objetivos. (grifos nossos) (PROFESSORA DO 3.º ANO 1, 2011).

Questionou-se aos docentes da escola 1, sobre o planejamento escolar, se havia alguém da SME ou do sistema apostilado de ensino acompanhando e oferecendo suporte pedagógico nesse processo. Ouvimos da professora do 3.º ano 1 que a direção e coordenação pedagógica acompanharam, “do sistema apostilado, não, e da SME, também não”. Indagada se a coordenação pedagógica orienta a organização do trabalho e os materiais utilizados, a professora relata:

Geralmente, a gente já tem alguma coisa, **aqui na escola tem muitos livros**, então, a gente busca a lista de livros; se quiser jogos, a gente tem uma lista com jogos, utilizamos os materiais que tem aqui, **tem muitos materiais aqui**. Eu, particularmente, tenho o meu. Muitas [professoras] vão procurar comigo. Tenho uma pasta com fábulas e atividades, uma com avaliações, uma com lendas, outra com atividades de geometria vou colecionando atividades, sempre uso alguma coisa. (grifos nossos) (PROFESSORA DO 3.º ANO 1, 2011).

Sobre o tempo destinado ao planejamento escolar previsto ao início do ano letivo no Calendário Escolar, a entrevistada ressalta que esse é insuficiente:

[...] a gente começou, mas só que nunca dá tempo de planejar, um dia, dois, não dá tempo, geralmente um dia é recado, fala do calendário, depois é que vai fazer o planejamento, aí é praticamente impossível. (PROFESSORA DO 3.º ANO 1, 2011).

Os conteúdos escolares são organizados por bimestres, ou seja, distribuídos em quatro bimestres anuais; indagado se os professores organizam os conteúdos de acordo com os

mesmos contemplados na apostila a cada bimestre, a depoente respondeu afirmativamente, com uma ressalva:

É, mas não exatamente; a gente trabalha, por exemplo, contos o ano inteiro e, com esse tema, trabalhamos os conteúdos de gramática que têm que ser dados no 1.º bimestre; os do 2.º mudam só algumas coisas. Em história, por exemplo, a gente inclui a história do município, que não tem na apostila, e outras coisas, por exemplo, a história do Brasil, Brasília - a capital do país, a gente quase não abrange isso porque fica muito distante da realidade do aluno. Os conteúdos de ciências são os que a gente se atém mais [...] **a gente vê o que dá.** (grifos nossos) (PROFESSORA DO 3.º ANO 1, 2011).

E, sobre se há algum problema, se algum conteúdo da apostila não for ministrado, a resposta complementa a argumentação anterior: “**porque não dá tempo**, não dá tempo de dar tudo; então, tem algumas coisas que você pincela” (grifos nossos).

Outra professora informou que, no momento de planejamento, também são pensados e elaborados os projetos especiais da escola e que esses são incluídos à parte do plano de ensino de cada ano escolar, constando no Plano de Trabalho da escola.

Os documentos resultantes dos momentos de planejamento escolar foram consultados.

As reuniões destinadas à organização do trabalho pedagógico são, nesta pesquisa compreendidas como momentos de elaboração e avaliação dos projetos da escola, sobretudo nas duas horas-aula de trabalho pedagógico realizado nas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo semanais (HTPC). Na escola 1, as reuniões de HTPC acontecem às segundas-feiras, após o término das aulas do período da tarde.

As professoras entrevistadas mencionam as reuniões como um espaço para discussões diversas e, às vezes, estudo, como o faz a professora do 4.º ano:

As reuniões de HTPC são realizadas uma vez por semana. Dentre as atividades desenvolvidas estão: **planejamento de aulas, troca de experiências, estudo de textos, recados, reuniões com os pais, palestras, formações.** [...] Existem momentos em que são **discutidas as avaliações externas**, não só os resultados, mas também é feita uma reavaliação do trabalho pedagógico. Todos os professores participam abertamente, expondo suas opiniões e experiências. (grifos nossos) (PROFESSORA DO 4.º ANO 1, 2011).

A pauta das reuniões é elaborada pela coordenadora pedagógica, que deve apresentá-la à diretora para que esta verifique se é necessário acrescentar algo. A seguir, a pauta é apresentada aos docentes.

A coordenadora pedagógica 1 informou que para as HTPC's sempre busca levar textos e filmes que gerem discussão e reflexão sobre a prática pedagógica. E define seu papel:

O coordenador participa efetivamente desses momentos de formação, pois é ele quem **gerencia, coordena e supervisiona todas as atividades relacionadas com o processo ensino-aprendizagem.** (grifos nossos) (COORDENADORA PEDAGÓGICA 1, 2011).

A diretora de escola 1 confirma a informação e destaca que o foco da HTPC é a discussão do processo educativo com relação à prática docente e problemas de aprendizagem apresentados pelos alunos e, também, o planejamento do cotidiano escolar.

No HTPC, passamos um texto; já passamos filme sobre a inclusão, foi muito bom. Trouxemos o pessoal do NAE, fonoaudióloga e psicóloga, para fazer uma reunião com as professoras; depois fizemos uma palestra para os pais; também trouxemos uma pessoa da área da saúde para falar com as professoras e pais numa palestra. Mas o foco maior do HTPC é um momento para a coordenadora e a diretora, juntas, observarem e discutirem as dificuldades delas [professoras], o que elas sentem sobre as classes e os alunos com dificuldades e deixar um espaço livre para elas planejarem, **porque esse é um espaço para elas ficarem ali planejando [...]** Organizam as atividades da semana e entregam para a coordenadora, para saber **o que elas vão trabalhar no decorrer da semana com os alunos.** (grifos nossos) (DIRETORA DE ESCOLA 1, 2011).

A professora do 3.º ano 1 assim descreve as reuniões semanais. “Primeiramente são os recados, aquela coisa toda. Às vezes tem texto para a gente debater. Eu acho bem aproveitável. Às vezes tem coisas dos alunos que também a gente fala”. (PROFESSORA DO 3.º ANO 1, 2011).

Além das discussões relativas à organização do trabalho pedagógico, assim como mencionado pela professora, nas reuniões de HTPC’s são apresentados os resultados da avaliação anual promovida pela empresa responsável pelo sistema apostilado de ensino. Segundo a coordenadora pedagógica 1, após a avaliação:

Os resultados posteriormente [à aplicação da avaliação] são apresentados à direção da escola e à coordenação pedagógica, que os apresenta em HTPC aos professores, no sentido de gerar discussão e reflexão sobre a prática. (COORDENADORA PEDAGÓGICA 1, 2011).

Segundo a diretora de escola 1, uma vez por bimestre a HTPC é assumida pela empresa que realiza reuniões de formação continuada com toda a rede municipal de ensino. Nessas ocasiões, são organizados dois agrupamentos de docentes para oferecimento de formação, ou palestras específicas destinadas aos dois ciclos iniciais (1.º ao 5.º anos do EF I) e para os dois ciclos finais (6.º ao 9.º anos do EF II) do EF. Também à educação infantil são oferecidas palestras periódicas (DIRETORA DE ESCOLA 1, 2011). Os temas da reunião são assim definidos:

[...] de acordo com o que os professores dos anos escolares propõem, como teve da outra vez; o EF I queria trabalhar com o material dourado, então,

veio um palestrante para trabalhar com o material dourado. A educação infantil havia solicitado para trabalhar com teatro, então, veio um palestrante para trabalhar teatro. **Cada segmento teve uma palestra de acordo com sua dificuldade e o sistema apostilado proporcionou isso.** (grifos nossos) (DIRETORA DE ESCOLA 1, 2011).

Registros nas atas de HTPC da escola mostram que houve três formações promovidas pela empresa no ano de 2011, as quais aconteceram nos meses de abril, junho e setembro do referido ano.

Em 2011, foi acompanhada, mediante autorização, uma das reuniões de HTPC na qual foi feita menção ao uso do sistema apostilado de ensino.

03/10/2011 (17h45 às 19h25): a diretora de escola I abriu a reunião, dizendo que alguns professores deixaram alunos que apresentaram dificuldades de aprendizagem sem notas, para que sejam discutidos na reunião do Conselho de Classe do 3.º bimestre (a ser realizado no dia 14/10), que estes são casos de dúvidas sobre aprovação ou retenção de alunos; orientou para que deixassem sem notas no Diário de Classe e nas tarjas e destacou que “a escola é uma equipe, vamos discutir juntos; fico preocupada com alguns casos, vamos decidir caso a caso”.

A coordenadora pedagógica entregou a pauta a cada professor e foi discutindo cada um dos itens contidos nela, a saber:

- Avaliações dos alunos: cada professor fez colocações sobre as avaliações bimestrais aplicadas pelos professores na semana anterior; citaram os nomes de alunos que obtiveram avanços e os que apresentaram dificuldades de aprendizagem, houve colocações sobre alguns casos de alunos que já apresentavam dificuldades ao longo do primeiro semestre e que se acentuaram no decorrer do segundo semestre, tendo em vista o conteúdo que seria necessário dominar.

- Conselho de Classe: previsto para o dia 14/10, em meio período de aula, o Conselho de Classe acontecerá logo após o intervalo dos alunos, que serão dispensados para que ocorra a reunião.

- Dia do Professor: 15 de outubro (sábado) – atividade cultural - os professores irão ao Museu da Língua Portuguesa em São Paulo.

- Semana da Água: deverão ser previstos atividades em comemoração a data. A coordenadora pedagógica fez a seguinte colocação: “**depois que recebemos as apostilas, ninguém mais fez experiências de Ciências;** as apostilas do sistema apostilado de ensino anterior traziam experiências, as do sistema apostilado de ensino atual pouco”; acrescentou que materiais sobre meio ambiente seriam selecionados e colocados à disposição dos professores (grifos nossos).

- Reforço escolar: avaliou que as aulas de reforço escolar que foram realizadas no mesmo período de aulas dos alunos nesse ano letivo, uma vez por semana, pelo professor da classe, promoveram avanços e resultados positivos, mais do que em anos anteriores, quando era realizada em período inverso ao das aulas regulares, pois muitos dos alunos com dificuldades de aprendizagem acabavam não comparecendo às aulas de reforço. Ressaltou “o professor da classe sabe da dificuldade de seu aluno e atua intensamente”. Ainda solicitou relatório de avaliação do reforço escolar.

- Diários de Classe: reiterou que a programação das aulas deve ser feita com antecedência e a entrega deve ocorrer quinzenalmente, conforme cronograma afixado no mural da sala dos professores.

- Relatório NAE: relatório a ser elaborado pelos professores que possuem alunos em inclusão.

- Concurso Jornal: todos os alunos participarão do concurso, com desenho ou redação, conforme a faixa etária e ano de escolaridade, a escola deverá selecionar os dois melhores trabalhos por classe para envio ao Jornal.

- SARESP: a coordenadora pedagógica 1 informou sobre a aplicação da avaliação do SARESP, a qual estava prevista para a semana de 17/10, e argumentou que: “a gente cobra mais na sala de aula do que eles cobram na avaliação”, acrescentando: “a escola participa também da Prova Brasil [MEC] e do **AVALIA -Avaliação do Sistema Apostilado de Ensino**, que acontece no mês de agosto e é baseada no conteúdo da apostila, nos conteúdos dela”. (grifos nossos) (CADERNO DE CAMPO 1, 2011).

A reunião registra menção ao uso do sistema apostilado de ensino. A coordenadora pedagógica observa que **“depois que recebemos as apostilas ninguém mais fez experiências de Ciências”**. Ainda, segundo ela, **“as apostilas do sistema apostilado de ensino anterior traziam experiências, as do sistema apostilado de ensino atual pouco”**. Acrescentou que, para resolver o problema, seriam selecionados e colocados à disposição dos docentes materiais sobre meio ambiente (grifos nossos).

A referência da coordenadora pedagógica em relação à restrição do trabalho em ciências a partir do uso da apostila chama a atenção por se remeter ao material anteriormente utilizado: ao fim e ao cabo, aparentemente a crítica é menos em relação ao que deixa de ser desenvolvido pelos docentes e mais em relação ao conteúdo do material apostilado, deixando entrever uma avaliação mais crítica do mesmo.

As avaliações dos profissionais sobre o sistema apostilado de ensino adotado serão objeto de discussões em item específico posterior. Todavia, a busca de novos materiais e o aparente estímulo para que os professores realizem experiências em Ciências, para além do que prevê o material apostilado, parece indicar que o trabalho pretendido por esta profissional não é totalmente centrado no sistema apostilado de ensino, comportando outras atividades.

Registramos que há uma apreensão sobre o que seja o planejamento um tanto confusa. Todavia, na formulação dos procedimentos orientadores das situações de ensino, observa-se, por um lado, a presença marcante das diretrizes indicadas pelo sistema apostilado de ensino, uma vez que os professores declararam “copiar” a sequência de conteúdos presente no material. Por outro lado, observa-se também um esforço em não se restringir o planejamento à mera reprodução do previsto nas apostilas e no material de orientação.

A escola desenvolve projetos didáticos específicos que os docentes, a direção e a coordenação insistem em afirmar como parte de projeto próprio da unidade escolar. Em 2011, houve um questionamento à “cópia” de conteúdos do sistema apostilado no plano de ensino formalizado e a coordenadora lançou críticas à ausência de um determinado tipo de atividade, questionando o fato em relação ao material apostilado.

Os entrevistados na escola 2 relatam que o planejamento docente é anual; cada escola realiza o seu ao início do ano letivo.

A professora do 2.º ano 2 relata que os objetivos e conteúdos já vêm delimitados pela SME e sistema apostilado de ensino, com possibilidade de ajustes e revisão no decorrer do

ano letivo; entretanto, deve permanecer a uniformidade na organização do trabalho pedagógico.

O planejamento tem a possibilidade de ajustes, não é fechado, tem possibilidade de revisão durante o ano, isso sempre em conjunto, os professores de cada ano, todos os professores do 1.º ano juntos, todos do 2.º ano juntos, **para que haja uma uniformidade no que é trabalhado.** (grifos nossos) (PROFESSORA DO 2.º ANO 2, 2012).

A professora do 4.º ano 2 complementa a informação sobre o processo de planejamento e sua dinâmica:

Nós fazemos o planejamento na escola, por ano escolar (1.º, 2.º, 3.º, 4.º, 5.º anos). Neste ano [2012], conseguimos conversar e ver um pouquinho do conteúdo mínimo, conversar coisa que estava faltando. Depois, no meio do ano, tem o replanejamento, mas no HTPC, a gente está sempre sentando, por ano, para ver e estar acompanhando o plano de ensino. (PROFESSORA DO 4.º ANO 2, 2012).

Indagadas sobre o que são conteúdos mínimos e como estes são estabelecidos, as professoras do 3.º e 4.º anos 2 relatam que, no ano de 2010, à época do planejamento, a SME reuniu todas as escolas e os professores da rede municipal estabeleceram o mínimo de conteúdos necessários a cada ano escolar, “os conteúdos básicos de todos os anos”, ou seja, o que cada professor de determinado ano escolar deve trabalhar durante o ano letivo. A professora do 3.º ano 2 argumentou que “isso não ficou uma coisa restrita” e que se poderia acrescentar algo que se julgasse necessário.

No que tange à vinculação entre o trabalho de planejamento e o sistema apostilado de ensino, a professora do 4.º ano 2 fez a seguinte colocação:

O sistema apostilado, na verdade, a apostila é um suporte, a apostila tem sido um suporte mesmo, porque a gente tem os projetos e, **vai adaptando à apostila; a gente faz o plano de ensino,** mas tem coisa que, naquele momento, na minha sala, não dá [com referência à apostila], ou na outra sala, e a gente vai conversando para dar em outro momento. E, na hora de fazer a atividade de avaliação, a gente senta e vê como fazer, o que cabe às duas salas de 4.º ano. Agente decidiu que é importante fazermos juntas, porque, senão uma vai muito além e a outra não [...] **tem que ter minimamente alcançado o possível.** (grifos nossos) (PROFESSORA DO 4.º ANO 2, 2012).

A professora do 2.º ano 2 fez referência ao planejamento escolar e à uniformidade dos conteúdos escolares na rede municipal de ensino, para o qual se admite a inclusão de estratégias diversificadas pelas escolas, mas com a uniformidade dos conteúdos na organização do trabalho pedagógico.

Nas escolas, em cada unidade de ensino, periodicamente, temos reuniões de cada ano (1.º, 2.º, 3.º, 4.º e 5.º anos). Com a rede de ensino, temos algumas

reuniões durante o ano letivo, eu diria que em torno de três a quatro reuniões, às vezes uma por bimestre, às vezes não; tem ano que tem menos, eu acho que deveria ter mais, justamente para aquilo em que a gente acredita. Se você tem a transferência de um aluno de uma escola para outra, **acreditamos que é uma rede, então, tem que ter uniformidade**, senão o aluno sofre defasagem, sofre dano que é mudar de uma escola para outra e não ter continuidade naquilo que é trabalhado. Porque **a estratégia é independente da escola, mas o conteúdo, a forma de trabalhar, tem que ter uniformidade**. (grifos nossos) (PROFESSORA DO 2.º ANO 2, 2012).

Quanto ao relato apresentado, inferimos que a professora, ao se referir à uniformidade dos conteúdos, o fá-lo com relação à padronização do ensino na rede municipal efetivada pelo uso do sistema apostilado.

Convém ressaltar, ainda, que os planos de ensino dos docentes são elaborados seguindo os objetivos e conteúdos definidos pelo sistema apostilado, o qual especifica os objetivos a serem alcançados e os conteúdos a serem trabalhados e cumpridos a cada bimestre. Não considerando a realidade e especificidades da rede municipal de ensino e das escolas e os saberes docentes com vistas à melhoria da aprendizagem dos alunos.

Perguntada sobre quem conduz essas reuniões com a participação e distribuição dos docentes por anos escolares e os assuntos tratados, a professora informou:

Na Secretaria, pela secretária de educação e pelos coordenadores do 1.º ao 5.º anos [...] Primeiro, conteúdo é sempre conteúdo; está sempre voltando nesse assunto para que o professor esteja sempre sabendo que ele está trabalhando o conteúdo adequado, no período adequado, a forma como está trabalhando, a estratégia, os materiais de apoio. Por exemplo, nós temos o livro didático de apoio, **a apostila também, que muitas vezes é discutida nessas reuniões, mas sempre se voltando, principalmente, para o conteúdo**, para que não haja defasagem nenhuma de uma escola para outra. (grifos nossos) (PROFESSORA DO 2.º ANO 2, 2012).

Ainda com relação à vinculação do planejamento ao sistema apostilado de ensino, retomamos a fala, citada anteriormente, da professora do 4.º ano 2, quando se referiu aos resultados das avaliações externas, mencionando a necessidade de uma revisão curricular:

Mudou a faixa etária, estamos com crianças menores [no EF], mas o currículo ainda é o mesmo. Então, a gente fica discutindo e discutindo que o aluno não vai, tem dificuldades, mas é porque não foi feita, ainda uma revisão curricular na rede municipal. **Seguimos o sistema apostilado, mesmo sendo suporte, a gente tem que trabalhar**; até a família cobra da gente o trabalho com a apostila. É um material visualmente muito bonito, então, a gente tem que trabalhar; tem turma que não consegue acompanhar. Sinto, posso estar errada, que **temos que rever a organização curricular [...]** aí, a gente fica querendo fazer um trabalho meio que isolado, como se estivesse remendando algumas coisas e consegue com alguns alunos que têm o suporte da família, também com o auxílio do reforço escolar. Ao meu ver, quando existe um reforço, uma recuperação, há algo errado; não sei se eu

estou certa, mas eu penso que tem algo errado, quando vem um ou outro, tudo bem, a gente sabe que vem gente de muitos lugares, **mas quando o problema de aprendizagem vem sendo subsequente, ano a ano, eu vejo que tem alguma coisa errada.** (grifos nossos) (PROFESSORA DO 4.º ANO 2, 2012).

Quanto à existência de alguma proposta de discussão de uma revisão curricular para a rede municipal de ensino por parte da SME, acrescentou:

[...] tenho **solicitado à secretária a revisão curricular no município.** Nós, desta escola, temos falado, **há coisa de uns três anos** já, mas tem que ser feita no município como um todo; não dá para nossa escola fazer sozinha. (grifos nossos) (PROFESSORA DO 4.º ANO 2, 2012).

Também, nessa escola, consultamos os documentos decorrentes do planejamento escolar.

Na unidade escolar 2, como nas demais escolas da rede municipal, as reuniões de HTPC acontecem às segundas-feiras, após o encerramento das aulas do período da tarde.

As entrevistadas foram unânimes em afirmar que as HTPC's são destinadas a discussões diversas, leituras, informações gerais concernentes à rede de ensino; entendemos que elas são vistas pela equipe escolar como um importante espaço de discussão e de formação continuada no interior da escola. Ilustramos com os depoimentos:

A coordenadora dirige as reuniões; normalmente nós lemos **textos que auxiliam na nossa formação**, estamos sempre lendo para atualização, textos referentes à Educação, às vezes artigos, até livros nós chegamos a discutir, temos também recados da Secretaria de Educação. Muitas vezes, nós nos reunimos por anos escolares para **falar sobre as aulas, para preparar avaliações, rever os conteúdos**, isso é muito importante. Às vezes, alguma coisa não está dando certo, por isso o planejamento é bem flexível, dá para a gente rever e ir adequando, inclusive com material que a gente tem aqui. (grifos nossos) (PROFESSORA DO 2.º ANO 2, 2012).

A diretora de escola 2 confirma a informação e relata que a HTPC é um momento de discussão coletiva sobre o processo educativo, de planejamento semanal das aulas e de estudo.

São duas horas-aulas de HTPC toda semana; fora isso, tem as reuniões pedagógicas, quando se faz planejamento, replanejamento e se trata dos problemas da escola. Nas HTPC's são tratados textos diversos; **os professores se reúnem em grupos para preparo de aulas, para que haja uniformidade.** A escola é pequena, não tem porque não haver essa uniformidade. (grifos nossos) (DIRETORA DE ESCOLA 2, 2012).

Contraditoriamente ao declarado pelas entrevistadas, a coordenadora pedagógica 2 faz consideração peculiar com referência à HTPC:

A HTPC acontece toda semana e os assuntos são recados da Secretaria de Educação - **o que a SME manda, a gente passa**, indisciplina dos alunos, preparação das aulas. [...] Na HTPC eu fazia leitura de textos, textos bons,

porque sempre tem coisa nova, mas as professoras daqui não gostam de textos. Na outra escola em que trabalhei, eu tinha esse costume; toda semana via um texto, discutia - o texto, dava uns recados. Agora, aqui, não; aqui, não pode. No início, tudo o que se ia fazer não dava certo. Uma vez coloquei um filmes obre inclusão, um filme lindo, “ai, meu Deus que HTPC foi aquele!”. Aqueles professores cochilando nas carteiras, é que elas estavam cansadas. Então, textos elas não gostam, o filme elas, não gostam. Nos últimos HTPC’s falei assim: “O que é que vocês gostam? O que é que vocês querem fazer?” “Porque eu estou aqui e quero saber para a gente fazer o que vocês querem”, disseram: “Não queremos HTPC”. Eu falei assim: “Mas isso aí vocês sabem, não é hoje, não sou eu, eu estou falando sério, o que vocês gostariam?” Um as disseram: **“a gente gostaria de preparar aula”**. Tudo bem, então, pensei: “Vou deixar uma HTPC; vou passar uns recados e vou deixar para elas preparem aula”. Nesse dia eu disse: “Bom, gente, agora vocês podem preparar aula”. Uma delas: “eu já preparei em casa!”. E eu: “E vai fazer o que agora?” Ela: “agora vou conversar”. As demais quiseram usar o computador, preparar atividades. Pensei: **“A HTPC aqui não está dando certo, ainda quero descobrir alguma coisa que chame a atenção dessas professoras”**. (grifos nossos) (COORDENADORA PEDAGÓGICA 2, 2012).

Preservou-se o relato no trabalho a fim de indicar como o funcionamento da HTPC é percebido pela coordenadora pedagógica 2. Entretanto, sua percepção desta diverge dos depoimentos apresentados quanto à dinâmica de trabalho no período. Causou-nos estranheza o relato. Parece-nos que o ocorrido se deva a ser ela uma nova integrante da equipe escolar, com pouco tempo de trabalho à frente da coordenação pedagógica na escola.

Acompanhamos, em 2012, mediante autorização, duas reuniões de HTPC, uma realizada no Núcleo de Atendimento Educacional (NAE) e, outra na escola 2. Em nenhuma das reuniões houve menção à utilização do sistema apostilado de ensino.

07/05/2012 (17h45 às 19h25): A diretora do NAE abriu a reunião dizendo para que as professoras e a coordenadora pedagógica da escola 2 (ausente a diretora de escola 2) formassem uma roda para iniciar a conversa e prosseguiu apresentando a equipe de trabalho do NAE: uma fonoaudióloga (atendimento no período da tarde), três psicopedagogas (uma com atendimento no período da manhã e duas, à tarde) e uma psicóloga (atendimento nos períodos da manhã; todos os dias e, à tarde; dois dias na semana) e relatando que falariam sobre **o atendimento prestado pelo NAE em relação aos alunos da escola 2 que foram encaminhados para esse atendimento especializado** (grifos nossos). A psicopedagoga leu os nomes dos alunos da escola atendidos no NAE, informando, também, os nomes de alguns alunos que não compareceram ao atendimento, A coordenadora pedagógica 2 relatou que os alunos que não compareceram ao atendimento pertenciam à zona rural e tinham dificuldade de locomoção até o NAE. A diretora do NAE disse que algumas mães não trazem os filhos e que outras, mesmo com dificuldades, os trazem para o atendimento. A diretora do NAE evidenciou a importância do apoio da família ao atendimento prestado pelo NAE. A coordenadora pedagógica 2 relatou que, sem ele é complicado o adequado atendimento ao aluno. Outra psicopedagoga esclareceu que ritalina não é calmante; o medicamento pode ser de curta duração e de longa duração e que somente é utilizado para criança com transtorno de atenção. Destacou que, o remédio não a faz ter calma: “criança com *déficit* de atenção não vai ser calmo, o medicamento só auxilia na atenção”, no caso é “regra em cima de regra” e “a escola tem que fazer o

que é a parte dela - tem que ter regras”. Também informou que quando o NAE dá orientações à família, algumas desistem do tratamento porque a própria família não assume junto à criança o tratamento.

Algumas professoras da escola colocaram alguns casos de alunos que não se concentram e não têm atenção à aula, sendo alguns com problemas de aprendizagem.

A professora do 2.º ano 2 perguntou se algumas mães de seus alunos trouxeram os filhos que foram encaminhados pela escola para atendimento no NAE.

A psicóloga relatou que um dos alunos, dessa professora, está bem, que evoluiu, está lendo e escrevendo texto.

A fonoaudióloga falou sobre outro aluno, também da professora, informando sobre o atendimento.

Houve devolutiva de outros alunos atendimentos pelo NAE que pertencem à escola 2.

Algumas professoras da escola 2 comentaram sobre indisciplina nas aulas e na escola, e alguns casos de alunos com baixa auto estima e a psicóloga fez alguns apontamentos sobre o assunto.

A diretora do NAE solicitou que as professoras das classes de estimulação e de reforço, as quais estavam realizando HTPC numa das salas, viessem expor o trabalho que realizam com alguns alunos da referida escola.

A psicóloga solicitou que a escola converse com os pais de alunos que foram encaminhados para o atendimento no NAE e que não trouxeram os filhos, ainda, que esses pais assinem termos de ciência de que lhes foi oferecido o atendimento e a família não aceitou.

A professora de educação física perguntou o que pode se esperar de determinado aluno (citado): “como ele chegará ao 5.º ano?”.

A psicóloga respondeu que é “avanço em cima de avanço, gradativamente” e que o processo é lento devido ao quadro apresentado.

Outra professora perguntou sobre seu aluno; disse estar preocupada com a troca de letras na fala dele, o que não mais era esperado para à sua faixa etária e que gostaria de uma avaliação.

A fonoaudióloga disse que a escola poderia encaminhá-lo ao NAE e que ela faria essa avaliação.

A diretora do NAE perguntou se havia mais alguma informação que sua equipe de trabalho gostaria de expor, ou se havia mais alguma questão a ser apresentada pela escola; os presentes responderam que não e que estavam satisfeitos com a dinâmica da reunião. (CADERNO DE CAMPO 2, 2012).

Observamos que a participação dos profissionais do magistério da escola 2 na reunião promovida pelo NAE, considerando-a como HTPC da escola é um aspecto positivo, pois favorece a integração entre escola e NAE. Além da devolutiva do encaminhamento realizado pela escola para avaliação e atendimento especializado conforme o caso, obtendo informações sobre os procedimentos efetuados quanto ao atendimento do especialista e avanços alcançados pelo aluno quanto à aprendizagem escolar.

Nessa reunião de HTPC junto aos profissionais do NAE pode-se constatar a participação e o interesse das professoras, almejando maiores informações e esclarecendo dúvidas sobre o atendimento aos seus alunos, conforme descrito na respectiva reunião. A indagação da professora de educação física da escola 2 demonstra o interesse e a expectativa de saber mais sobre o aluno atendido: “como ele chegará ao 5.º ano?”.

Depreendemos que essa articulação unidade escolar e NAE pode ser considerada como uma estratégia pela qual a Proposta Pedagógica é efetivada tendo em vista o

desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e a atuação dos docentes como facilitadores nesse processo, conforme explicitado no documento.

25/06/2012 (17h45 às 19h25): A coordenadora pedagógica 2 iniciou a reunião, dizendo que **passaria alguns recados** e, a seguir, a **psicopedagoga e professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) da escola** **falaria sobre os alunos atendidos. O tempo final da HTPC seria destinado à correção das avaliações bimestrais** dos alunos pelas professoras (grifos nossos). A diretora de escola 2 estava ausente da reunião.

A coordenadora pedagógica 2 solicitou que os professores preparassem uma aula sobre higiene e piolho, pois houve várias reclamações de mães; distribuiu os folhetos que vieram da Secretaria Municipal de Saúde sobre “pediculose”.

Ela informou que, quanto ao Simpósio de Educação, a SME solicitou que informasse aos professores os nomes dos palestrantes e pediu a uma professora que lesse as indicações dos palestrantes enviados pela SME.

A professora fez a leitura das informações sobre a formação, área de atuação e o tema a ser desenvolvido em cada palestra indicada para o Simpósio de Educação do município, que ocorrerá no mês de julho do corrente ano.

As professoras argumentaram sobre a formação, discutindo qual seria o tema mais adequado à realidade da escola e viria de encontro à necessidade e interesse do grupo. A escolha foi unânime e recaiu no nome de um contador de histórias.

A coordenadora informou que haveria alteração no Calendário Escolar quanto à festa junina da escola.

A professora do 5.º ano **não concordou com a mudança da data e questionou o fato**, argumentando: “se o Calendário é homologado pela DRE não poderia ser alterado”, e **acrescentou “antes, não havia isso de mudar, de dois anos para cá isso vem ocorrendo”**. (grifos nossos).

A coordenadora pedagógica 2 respondeu que “mudanças acontecem” e prosseguiu a reunião repassando a informação que de 17 a 21 de setembro [2012] viria uma pessoa à escola para realizar um trabalho sobre o trânsito com os 3.º e 4.º anos e solicitou aos professores para que não esquecessem que até o dia 29 de junho deveriam entregar as notas do 2.º bimestre letivo.

A seguir, passou a palavra para a professora de AEE que fez uma apresentação em slides sobre o tema: **Atendimento Educacional Especializado**. Iniciou abordando a política nacional de **educação especial na educação inclusiva** e explicou como está acontecendo o atendimento de AEE na unidade escolar 2. (grifos nossos).

Falou sobre a educação especial, baseando-se nos documentos do MEC, os quais foram citados; explicou o que é o atendimento na educação especial e para quem é dirigido, e as definições de deficiências; também explicitou as conceituações de alunos com deficiência, alunos com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades ou superdotação.

A professora do 5.º ano perguntou sobre o autismo e quais suas características, pois tem um aluno com características similares, mas que, em algumas atividades realizadas por ele tinha um retorno diferenciado e que, às vezes, o aluno demonstrava repetição nos movimentos.

A professora de AEE informou que irá trabalhar a atenção com esse aluno, com outro (citado o nome) trabalhará a autoestima e que irá trabalhar individualmente com os alunos já avaliados por ela.

A professora do 5.º ano falou sobre um outro aluno seu com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDHA) e que, ao fazer caligrafia da letra no caderno, dá cinco, seis voltas para escrevê-la.

A professora de AEE informou que irá trabalhar com esse aluno em sala de aula. E, disse que, ainda, não fez uma análise de nenhum aluno na escola. Também informou que, ao atender a classe do 5.º ano, os alunos leram uma história e contaram o que compreenderam; com a classe do 3.º ano, utilizou uma estratégia diferente.

Salientou que o atendimento deveria ocorrer em período inverso ao da aula regular, mas, por conta de a escola ter alunos da zona rural e outros que a família não tem como trazer, então, o atendimento ocorrerá no período de aula. A professora fez uma ressalva dizendo que vir no período contrário seria um benefício maior para o aluno e complementou dizendo que os casos que ela verificar serem para atendimento fonoaudiólogo encaminhará para o NAE.

A coordenadora pedagógica 2 fez a seguinte colocação: **“creio que dará mais resultado esse atendimento direto na escola”**(grifos nossos).

A professora de AEE explicou, ainda, sobre o que é a sala de recursos multifuncionais e o que é contemplado nas atribuições do professor de AEE; relatou que fará um plano individual para cada aluno atendido e que iniciou o atendimento com atividades diferenciadas para cada um.

A coordenadora pedagógica 2 informou que a sala de AEE para atendimento será onde é atualmente uma sala de aula, pois haverá mudanças e remanejamento com o término da construção dos novos espaços físicos. Deixaria o restante do tempo da HTPC para que as professoras corrigissem as avaliações e preparassem as aulas (19h00).

A professora de AEE ficou conversando com os professores que tinham dúvidas ou queriam mais informações.

Foi observado que as professoras dos 4.º e 5.º anos corrigiram avaliações e que os professores dos 1.º, 2.º e 3.º anos se juntaram próximos e elaboraram atividades para a semana. (CADERNO DE CAMPO 2, 2012).

Ao assistirmos a reunião de HTPC, na escola pesquisada 2, pudemos observar que esse momento é tido como um período destinado à informações diversas, discussão e troca de ideias pelo coletivo escolar. Percebemos, também, conforme depoimentos das professoras entrevistadas, que a pauta e o desenvolvimento da reunião confirmam o que foi explicitado por elas quanto à forma de organização e condução da HTPC.

No decorrer da reunião vimos que as professoras participam ativamente da HTPC, uma delas fez um questionamento quanto a alteração do calendário escolar, se posicionando criticamente quanto a não concordância da tomada de decisão ter sido emanada pela direção da escola desconsiderando o que já estava estabelecido formalmente em documento da escola 2 normatizado por instância superior (DRE). A colocação da professora ilustra o fato “se o Calendário é homologado pela DRE não poderia ser alterado”, e acrescenta que **“antes não havia isso de mudar, de dois anos para cá isso vem ocorrendo”** (grifos nossos).

Ainda, que nessa reunião as professoras utilizaram o tempo destinado à HTPC para preparação de atividades pedagógicas semanais e correções das avaliações bimestrais, ou seja, de fato, esse momento é utilizado para organização do trabalho pedagógico na escola 2.

Houve a apresentação sobre atendimento educacional especializado devido ao trabalho iniciado nessa escola pela professora de AEE. Como já destacado na seção anterior, o trabalho de AEE está iniciando na rede municipal de ensino, como é um trabalho relativamente novo que está sendo implantado em algumas escolas de ensino fundamental, encontra-se em processo de estruturação quanto a desdobramentos posteriores. A professora de AEE relata que “no início é só uma **avaliação pedagógica para depois um possível encaminhamento para a área da saúde**, para uma investigação e um laudo concreto”. (grifos nossos)

Ainda, como o atendimento encontra-se em fase inicial de implantação, ainda, carece de definição da SME sobre os procedimentos que serão adotados para efetivação do trabalho e do atendimento nas escolas que contam com esse profissional.

Em continuidade, abordaremos as instâncias decisórias, considerando-se os órgãos colegiados e entidades auxiliares nas unidades escolares 1 e 2.

7.4 As instâncias decisórias

Na rede municipal de ensino, a função de direção escolar, assim como a coordenação pedagógica, é assumida por escolha do Executivo local. As profissionais entrevistadas se dizem convidadas a assumir as atividades. Diferente da escolha sobre a ocupante do cargo de secretária municipal de educação, as funções destinadas a especialistas nas escolas não são objeto de consulta, mas decorrem de convite feito pela secretária municipal de educação, referendado pelo prefeito municipal.

O órgão colegiado de gestão é o Conselho de Escola (CE). Também existe o Conselho de Classe e Ano, colegiado exclusivamente composto por profissionais. As unidades escolares contam com a Associação de Pais e Mestres (APM), como entidade auxiliar.

A seguir, a dinâmica de funcionamento e as avaliações dos sujeitos sobre as instâncias decisórias são apresentadas a partir de consulta a documentos, dentre eles, atas de reuniões, observações e entrevistas. Buscou-se compreender, além do funcionamento das referidas instâncias, possíveis alterações produzidas nas mesmas a partir da adoção do sistema apostilado de ensino.

Na escola 1 as atas do Conselho de Escola e da Associação de Pais e Mestres entre os anos de 2009 e 2011 não registram nenhuma menção ao sistema apostilado de ensino, não há registro de discussão sobre sua adoção e seu uso na organização do trabalho pedagógico na escola. No caso do CE, as reuniões registradas, no limite daquelas oficialmente realizadas (quatro ao ano), salvo algumas exceções, tiveram como pauta a própria composição do colegiado, a homologação e aprovação de documentos: Plano de Gestão/PPP, Calendário Escolar, Plano de Trabalho, Regimento Escolar e **a aplicação de medidas disciplinares aos estudantes**, além de aprovação dos gastos com o PDDE (grifos nossos).

Para uma das professoras entrevistadas, que não participa do Conselho, a função do Conselho de Escola é:

O Conselho de Escola atua na tomada de decisões sobre a escola como aprovação do Calendário Escolar, adoção de providências em relação a gastos de verbas, reformas escolares, aconselhamento em relação às atitudes de alunos, etc. (PROFESSORA DO 4.º ANO 1, 2011).

A coordenadora pedagógica 1 não consegue informar as funções do CE, apenas reconhece sua existência. (COORDENADORA PEDAGÓGICA 1, 2011)

Registramos, ainda, que a instância colegiada de gestão, **o Conselho de Escola, não parece ter relevância no cotidiano da escola**, nem mesmo a reunião mencionada para encaminhamento do Projeto Político Pedagógico é lembrada pelos entrevistados, além da referência feita pela diretora de escola 1. Chega-se a ponto de uma professora entrevistada, perguntada sobre o órgão, confundi-lo com o Conselho de Classe e Ano, como mostra o fragmento da entrevista, quando se fez a pergunta sobre como funcionava o CE:

A gente trabalha com o Conselho sim, o Conselho é feito todo fechamento de bimestre, todos os professores participam [a professora respondeu se referindo ao Conselho de Classe]. (PROFESSORA DO 1.º ANO 1, 2011).

Além de o CE não parecer ter grande relevância, o exame das atas e alguns depoimentos **indicam que assuntos disciplinares e os recursos do PDDE constituem as pautas mais regulares do colegiado**. A percepção, embora preocupante do ponto de vista da gestão democrática, não causa estranheza, posto que estudos já de duas décadas informam sobre o esvaziamento político do órgão de gestão.

Percebemos, nos relatos dos entrevistados das escolas, que o CE está longe de ser efetivamente um espaço democrático de participação, não apenas no plano legal; percebemos a fragilidade de os Conselhos de Escolas se constituírem como órgãos potencialmente democratizadores da gestão escolar, manifestada também na periodicidade das reuniões, na elaboração de pautas e na pouca participação dos diferentes segmentos. (GARCIA, 2012; PINTO et al, 2009).

Os recursos financeiros disponibilizados à escola são coletados por meio da APM (contribuição espontânea dos alunos) e do PDDE/ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE -verba recebida do governo federal), e visam a auxiliar nas prioridades, elencadas após análise realizada junto aos docentes, funcionários e pais - membros da APM.

Além das prioridades, a APM se propõe a auxiliar nos imprevistos que ocorram e que necessitem de recursos próprios para saná-los.

Quanto à aplicação das verbas e prioridades, previu-se para o ano de 2011, como prioridades para utilização dos recursos da APM; atendimento aos alunos carentes com materiais e uniformes, aquisição de materiais didáticos e pedagógicos para desenvolvimento de projetos, a aquisição de materiais diversos (para consumo e manutenções: limpeza, consertos e outros). Os do PDDE, compra de materiais didático-pedagógicos, materiais escolares para alunos, materiais de escritório e limpeza (apresentados como material de consumo) e aquisição de ventiladores, impressora multifuncional, máquina fotográfica, aparelho de telefone, note book, data show, televisor, DVD e outros (no item de material permanente).

As prestações de contas são feitas em reuniões de APM, CE e reuniões de pais para que todos tenham ciência de como foram utilizados os recursos financeiros recebidos, sendo apresentados balancetes, notas fiscais e extratos bancários.

Sendo que, é a Prefeitura Municipal quem viabiliza a maior parte dos recursos materiais e de manutenção.

As mães de alunos não demonstraram conhecer e nem ter informações sobre o que é o Conselho de Escola.

A existência da Associação de Pais e Mestres é melhor reconhecida pelas entrevistadas do que o Conselho de Escola. A diretora da escola¹, relativamente animada, fala da participação dos pais na entidade, avaliando que o número pequeno de representantes do segmento facilita as convocações:

Eles são ativos; todas as vezes que a gente chama para fazer reunião, apresentam-se os gastos, os projetos que nós vamos fazer com o dinheiro, os pais são ativos. São poucos! É uma porcentagem de pais que participa, então é mais fácil de você chamar. Eles têm uma disponibilidade de estar frequentando a escola. [...] Eles opinam, sim, querem os recursos mais voltados para o aluno, para o filho. Essa é a visão maior deles. (DIRETORA DE ESCOLA 1, 2011).

Ao que nos parece, o fato contrapõe-se ao que evidenciamos na segunda seção deste trabalho, quanto à importância da participação da comunidade escolar e externa na tomada de decisões na escola como mecanismo de viabilização da gestão democrática.

A coordenadora pedagógica 1, assim como em relação ao CE, eximiu-se de falar sobre a atuação da APM, assim como a professora responsável pelo 1.º ano 1, supomos, talvez por desconhecimento da sua função. As outras docentes entrevistadas, por sua vez, demonstram

conhecer o funcionamento da APM, como exemplifica o depoimento da professora do 4.º ano1:

A APM atua na tomada de decisões sobre a utilização de verbas, e arrecadação financeira. Além da contribuição voluntária dos pais, utilizada na manutenção do prédio escolar e na compra de materiais específicos da rotina escolar, esporadicamente, são programadas promoções ou festas para arrecadar verbas para eventos como semana da criança, aquisição de eletroeletrônicos caros, etc. (grifos nossos) (PROFESSORA DO 4.º ANO 1, 2011).

Uma mãe entrevistada, ao descrever sua participação na APM, fá-lo de maneira muito distinta da diretora de escola 1, que ressalta a participação dos pais, e da professora, que descreve formalmente o funcionamento da entidade auxiliar. Diz ela **“eu assino o cheque. Ela [a diretora] passa tudo e eu assino. Então, ela pega aquele valor e compra o que está faltando dentro da escola. Aí, ela fala que é para comprar as coisas e eu vou assinando.”** Sobre sua participação nas reuniões, observa ter pouco tempo e completa, “eu mesma sou assim, venho mais na hora de assinar, às vezes não dá para vir à reunião.” (grifos nossos) (MÃE DE ALUNO DO 4.º ANO 1 E MEMBRO DA APM, 2011). E acrescenta:

Ela [diretora] me leva nos lugares assim, que eu preciso ir para assinar aí ela vai explicando o que ela vai comprar e gastar o dinheiro, ela explica tudo. Quem decide o que é preciso comprar é mais a diretora. Ela se comunica com as professoras e aí ela compra. (MÃE DE ALUNO DO 4.º ANO 1 E MEMBRO DA APM, 2011).

Outra mãe entrevistada complementa o depoimento anterior, trazendo o seguinte relato sobre onde são aplicados os recursos da APM:

Materiais pedagógicos, às vezes algum material que a Prefeitura não manda, algumas outras coisas como melhorias; a escola, às vezes, também tem recursos repassados. Então, a diretora usa para festinhas para as crianças; por exemplo, o dia das crianças. Procura sempre investir em alguma coisa e suprir as necessidades dos alunos. (MÃE DE ALUNO DO 1.º ANO 1, 2011).

A APM, segundo o exame das atas, reuniu-se por algumas vezes juntamente com o CE, e em situações de decisão sobre organização de eventos com fins de arrecadação de recursos financeiro se prestação de contas.

A funcionabilidade dos colegiados não parece ter sido afetada pela adoção do sistema apostilado de ensino, talvez, devido a já estarem em exercício, haver pouca efetividade de participação coletiva e de ser, limitadamente, um espaço para discussões pedagógicas e administrativas da escola. Todavia, o planejamento de ensino, se considerado como instância decisória, parece ter sofrido influência, uma vez que os docentes declaram que organizam o trabalho a partir do material fornecido pela empresa. Segundo uma das professoras

entrevistadas, a adoção do material apostilado promoveu alterações nas diretrizes educacionais, uma vez que considera haver atualmente maior valorização de “aspectos em relação à interpretação e produção textual, há mais reflexão do que antigamente”. (PROFESSORA DO 4.º ANO 1, 2011).

Os resultados do trabalho pedagógico na escola são objeto de avaliação nas reuniões de Conselho de Classe e Ano, composto por todos os docentes, a diretora de escola 1 e a coordenadora pedagógica 1. Duas reuniões de Conselho de Classe e Ano foram observadas durante o ano de 2011. Conforme o registro a seguir, o trabalho com o material adquirido junto à empresa privada não foi pauta das discussões, mas a realização de lições de casa e o rendimento escolar:

13/05/2011 (10h30): A diretora de escola 1e a coordenadora pedagógica iniciaram a reunião passando a seguinte orientação aos professores (1.º, 3.º, 4.º e 5.º anos - quatro classes funcionam no período da manhã) - necessidade de maiores informações sobre o aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem, exemplificando: o aluno que tem dificuldade em adição na área de matemática – explicar se a dificuldade é na adição, sem ou com reserva. Foram sendo chamadas uma a uma, as professoras para conversava sobre o rendimento escolar dos alunos. **As professoras comentavam sobre o percurso escolar de cada aluno, sobre o processo de aprendizagem e sua evolução.** A professora do 1.º ano 1mostrou as escritas dos alunos, relatando como tinham chegado ao início do ano letivo, as hipóteses referentes ao processo da leitura e da escrita e os progressos alcançados nas atividades em sala de aula, destacando o percurso dos alunos quanto à alfabetização e seus avanços. Nesse momento, as demais professoras preenchiam os diários de classe (cadernetas) (grifos nossos). Prosseguiu-se o Conselho com os relatos das demais professoras do período da manhã (3.º, 4.º e 5.º anos). Durante o Conselho, as professoras comentavam sobre aspectos da aprendizagem dos alunos que já haviam passado pelas suas classes em anos anteriores, e alunos que já haviam tido encaminhamentos anteriores para atendimento psicológico e outros.

A diretora de escola 1ao realizar o Conselho do 3.º ano, disse à professora: “Pensando em todos os alunos, eles participam das atividades, fazem as tarefas de casa, é uma classe participativa, quais possuem dificuldades?”, a diretora de escola 1observou o gráfico com o número de alunos e respectivas fases da escrita em que se encontravam; perguntou sobre casos pontuais de alunos demonstrando acompanhar o processo educativo.

Com a professora do 4.º ano 1, a diretora de escola 1 relatou os casos de alunos com dificuldades de aprendizagem e que são atendidos com o grupo de estudos no horário regular das aulas (projeto piloto com a classe, e somente realizado nessa escola, em duas horas- aulas, em dois dias na semana, que consiste em: a professora da classe regular atende os alunos com dificuldades de aprendizagem na área de língua portuguesa-alfabetização, utilizando o espaço físico da sala de arte, enquanto uma professora eventual fica na classe ministrando atividades, preparadas pela primeira, aos demais alunos), destacando os avanços alcançados e os pontos positivos dessa dinâmica de trabalho.

A diretora de escola 1perguntou à professora do 5.º ano se os alunos realizavam as lições de casa; diante da resposta que um número considerável não apresentava as lições feitas, a diretora 1questionou **porque não fazem e solicitou que houvesse orientação aos pais dos alunos** (grifos nossos). Ainda se dirigindo à professora disse “percebi que você não colocou o aluno (citando o nome deste) na lista de alunos com dificuldades de aprendizagem para aulas de reforço; então, é sinal que ele avançou na aprendizagem”; referindo-se a outro aluno (também citando o nome) que também não aparecia na lista “isso é muito bom, é sinal que melhorou e progrediu”. Percebemos que a diretora de escola 1acompanha o processo ensino-aprendizagem dos alunos que frequentam a referida escola, atentando-se para os casos de alunos com dificuldades e demonstrou conhecê-los bem, pois emitia informações detalhadas sobre seu percurso escolar (em anos

anteriores), na escola pesquisada 1.

14/10/2011 (10h30): A diretora de escola 1e a coordenadora pedagógica 1abriram a reunião junto aos professores do 1.º ao 5.º anos (do período da manhã), homenageando-os pelo Dia do Professor – comemorado em 15 de outubro, realizaram a leitura de mensagem alusiva à data e entregaram um mimo (presente) a cada professor.

Em seguida, a diretora de escola 1orientou sobre as informações que deverão constar no rodapé a ser preenchido na página do 3.º bimestre no diário de classe (caderneta) dos professores, a saber: 9 a 24/7 recesso, 25/7 replanejamento e Conselho de Classe; 26/7, feriado municipal; 15/8, suspensão de aula; 16/8, feriado – dia letivo com comemoração; 26 e 27/8, IV Amostra Educacional – dias letivos; 28/8, Sacode a Praça; 7/9, feriado – dia letivo com comemoração. Informou que haveria necessidade de registro dos alunos que apresentaram atestados nesse bimestre letivo.

A diretora de escola 1 comunicou que a secretária municipal de educação solicitou informar a todos os professores da rede municipal de ensino que o Plano de Cargos, Vencimentos e Salários para os integrantes do Magistério Público Municipal foi aprovado e estava na gráfica para impressão e cada professor receberia um exemplar do referido documento.

Quanto ao Conselho de Classe, a diretora de escola 1destacou que é preciso estar clara a situação de cada aluno quanto à aprendizagem e quanto à avaliação; a coordenadora pedagógica 1ressaltou que **elas vêem as produções dos alunos** apresentadas pelos professores, porém não estão com os alunos diariamente, e sendo assim, a decisão de aprovação ou retenção de alunos não poderá ficar para elas; mencionou que **“quem sabe o dia a dia do aluno quanto à aprendizagem é o professor da classe, podemos discutir os casos juntos, pois a escola é uma equipe, mas é o professor quem mais possui informações sobre o aluno”**. (grifos nossos).

Nesse momento, a diretora de escola 1citou alguns nomes de alunos dizendo que as professoras “não deveriam ir pelo coração”, mas **ver objetivamente o que cada aluno aprendeu, quais conteúdos e avanços na aprendizagem foram alcançados e quais conhecimentos são necessários para que o aluno tenha condições reais de frequentar o ano subsequente**. (grifos nossos).

A diretora de escola 1mencionou que ela e a coordenadora pedagógica 1ficam preocupadas com a questão da aprovação e reprovação de alunos. Fez a seguinte colocação: se o aluno aparece com muitas dificuldades de aprendizagem, frequenta as aulas de reforço escolar e ainda persiste em defasagem de aprendizagem é preciso pensar se a reprovação será viável para que ele possa sanar essas dificuldades e se alfabetizar para posteriormente prosseguir cursando o ano subsequente; citou alunos e seus respectivos rendimentos escolares, discutindo caso a caso. Detinha-se nos casos que apresentavam maiores dificuldades desde o início do ano letivo de 2011 e que possuíam históricos de defasagem em anos anteriores. A diretora de escola 1ressaltou que era para **“ser pensado pedagogicamente”**. Reiterou que, quando o aluno possui dificuldade de aprendizagem desde o início do ano letivo e ao longo dele, é necessário “colocar a nota com menções de 0 a 4 (insatisfatório e parcialmente satisfatório) na cor vermelha e mantê-la por conta do PRODESP [site oficial da Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo] e por coerência com o problema de aprendizagem”, acrescentando que **“fico preocupada com os casos de alunos que sabem pouco. O que pedagogicamente a escola pode fazer por esse aluno? O que será melhor para ele? Prosseguir ou não?”** Finalizou a reunião reiterando que, enquanto equipe escolar, todos devem refletir sobre a questão. (grifos nossos) (CADERNO DE CAMPO 1, 2011).

As atas das reuniões de Conselho de Classe e Ano foram examinadas entre os anos 2009 e 2011. Os registros referem-se aos quatro bimestres de cada ano letivo, com exceção para o ano de 2010, em que só há ata para o primeiro bimestre. Segundo a diretora de escola 1, ocorreu uma perda das anotações. Em todas as atas pesquisadas, as referências são quanto ao rendimento escolar dos estudantes e possíveis encaminhamentos a especialistas como fonoaudiólogos, psicólogos destinados aos educandos com “maiores dificuldades de aprendizagem”. A reprovação de alunos é tema recorrente nas reuniões.

As observações em reuniões docentes e leitura de atas do Conselho de Escola e do Conselho de Classe e Ano não indicam alteração formal nas instâncias decisórias da unidade escolar. Todavia, indicam algum nível de influência do sistema apostilado de ensino na organização do trabalho pedagógico quanto aos conteúdos escolares e aos processos de avaliação.

Na reunião de HTPC, observada em 2011, a coordenadora pedagógica 1 informou a data prevista para a aplicação da avaliação do SARESP/SEE, acrescentando “a gente cobra mais na sala de aula do que eles cobram na avaliação”. Ainda observou que a escola um participa também da Prova Brasil/MEC e do **AVALIA - sistema de avaliação do sistema apostilado de ensino promovido pela empresa privada, avaliação anualmente aplicada no mês de agosto, baseada nos conteúdos contidos nas apostilas** (grifos nossos).

Na escola 2, consultamos as atas do Conselho de Escola e da Associação de Pais e Mestres, no período de 2009 a 2012, não encontramos nos registros nenhuma menção ao sistema apostilado de ensino, inferimos que não há debate sobre o sistema apostilado no CE. As atas das reuniões do CE registraram como pauta a própria composição do colegiado, **a homologação do Calendário Escolar e a retificação do mesmo, deliberação sobre o Plano de Gestão/PPP e a constituição do grupo de trabalho do PDE Interativo/SIMEC** (grifos nossos). O número de reuniões do CE realizadas no decorrer de cada ano se limitou àquele oficialmente instituído por regulamentação específica, ou seja, quatro reuniões ao ano.

Indagados sobre se a escola 2 possui Conselho de Escola e como é constituído, a maior parte dos profissionais do magistério se restringiram a responder afirmativamente, sem dar maiores informações a respeito de como esse é formado. Apenas a diretora de escola 2 fez menção a composição do colegiado:

O Conselho de Escola é **eleito anualmente**; é composto, em média, de vinte a vinte e cinco membros, tendo sua **proporcionalidade**. O diretor é membro nato; especialista da educação só tem o coordenador, 40% de professores, mais 40% de pais de alunos e 5% de alunos, só que os alunos não têm direito a voto, porque eles não têm dezoito anos. (grifos nossos) (DIRETORA DE ESCOLA 2, 2012).

A coordenadora pedagógica 2 demonstrou saber que a escola o possui, porém não soube dar mais informações sobre sua constituição. Segundo ela, “tem, só sei que tem, porque eu escuto a diretora falando, porque não vejo nada dessa parte” e, acrescentou: “eu não sei falar nada sobre isso, nem Conselho, nem APM, isso aí é a diretora que está a par”. (COORDENADORA PEDAGÓGICA 2, 2012). Também nos causa estranheza o fato de a coordenadora pedagógica 2, assim como a coordenadora pedagógica 1, reconhecer a

existência do CE na unidade escolar, porém não conseguir informar sobre as funções e atuação desse colegiado.

No tocante à atuação do CE e atribuições, coletamos os seguintes depoimentos:

A atuação não é muito boa; estamos ainda naquela ideologia: “**não precisa**”, não trazemos algumas coisas para discutir e ser mais atuante, **eu acho que o Conselho poderia ser mais atuante**. (grifos nossos) (PROFESSORA DO 4.º ANO 2, 2012).

Acho que a última atuação foi em 2002, que teve um problema sério com aluno. Então, teve que ser chamado o pessoal do Conselho, mas de 2002 para cá não houve **nenhum problema que tivesse necessidade de ser chamado esse pessoal**. (grifos nossos) (PROFESSORA DO 3.º ANO 2, 2012).

O CE funciona quando ocorre algum problema e a decisão é sempre tomada em conjunto, em reuniões que são feitas, normalmente, no período das aulas, em reuniões marcadas do Conselho, ou às vezes, em HTPI (Horas de Trabalho Pedagógico Individual) ou HTPC (Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo). Também pode ocorrer alguma reunião extraordinária [aqui, **nos parece que a professora fez referência ao Conselho de Classe e não CE**](grifos nossos) (PROFESSORA DO 2.º ANO 2, 2012).

Tanto na escola 2 quanto ao percebido na escola 1, nos parece que o CE, enquanto órgão colegiado de gestão, não possui importância no processo educativo da escola. Os depoimentos obtidos quanto ao CE ora o colocam como órgão desnecessário ao funcionamento da instituição escolar, ora o confundem com o Conselho de Classe e Ano. Os entrevistados sequer se recordam da reunião do CE para discussão, apreciação e deliberação sobre o Calendário Escolar e o Plano de Gestão/PPP.

Perguntado às mães de alunos se a unidade escolar 2 possui Conselho de Escola, tivemos como resposta da mãe de aluno do 4.º ano 2 e membro da APM: “não sei te informar, sinceramente, eu não sei”, e da mãe de aluno do 2.º e 5.º anos 2: “como assim?”. Explicado à mãe que o CE é um colegiado em que participam pais, funcionários, professores e diretor, a mesma completou sua resposta: “não, que eu saiba, não”.

Essa mãe, ainda, acrescentou que as informações repassadas a ela ocorrem no momento da reunião de pais e somente dizem respeito ao desempenho escolar do filho. Percebemos que aos pais poucas informações são dadas sobre o funcionamento, mecanismos de participação, tomada de decisões de maneira coletiva, de modo que se consolide um processo de democratização da gestão.

O que a gente sabe é assim, vem à reunião e eles passam a informação do comportamento de seu filho, do desempenho dele, dentro do que você está

me perguntando; da escola, não. (MÃE DE ALUNOS DO 2.º E 5.º ANOS 2, 2012).

A existência da APM, também na escola 2, é melhor reconhecida pelas entrevistadas do que o CE. Quanto a essa entidade auxiliar, é maior a ciência da comunidade escolar quanto à sua composição e funcionabilidade:

A APM é constituída por pais, professores, funcionários, também; os alunos fazem a colaboração mensal em dinheiro e esse recurso é revertido principalmente para os alunos mais carentes da escola ou para materiais que a escola não recebe da Secretaria. Então, há o reforço de recursos com o dinheiro da APM. De qualquer forma, **ele vai do aluno para o aluno**. (grifos nossos) (PROFESSORA DO 2.º ANO 2, 2012).

A APM é assim, acho que de dois em dois anos, é feita a eleição, tem algumas funções que podem ter continuidade, como a de diretor executivo, outros precisam ser trocados. A APM é assim, **tem o dinheiro que os alunos doam voluntariamente**, ou seja, com que os pais contribuem. Às vezes é **feito algum evento diferente na escola**, como uma tarde de pizza ou outra coisa, para arrecadar dinheiro, o qual é **usado para situações de emergência**, exemplo, se você precisa trocar uma lâmpada, se você for mandar o pedido para a Prefeitura irá demorar muito, então, esse recurso é usado para coisas de emergência [...] Eu sou a diretora executiva da APM. (grifos nossos) (PROFESSORA DO 3.º ANO 2, 2012).

A escola possui APM; ela participa sempre que necessário, é feito reunião, assim, mais promoções quando a escola precisa, ou para resolver assuntos como, por exemplo, o PDDE [Programa Dinheiro Direto na Escola/MEC], então, **se convoca a APM para que não seja uma decisão só da escola, mas também dos pais**. (grifos nossos) (DIRETORA DE ESCOLA 2, 2012).

A escola explica [aplicação do recurso], **é usado para comprar algumas coisas que faltam**. Uma vez, a diretora explicou: “numa emergência, quebrou um vidro, e demora para a Prefeitura pôr, a APM pode comprar”, **às vezes, lembrancinhas para os alunos** em dia de comemoração – no dia das crianças. (grifos nossos) (MÃE DE ALUNOS DO 2.º E 5.º ANOS 2, 2012).

No caso, a escola arrecada dinheiro que seria para benefício das salas de aulas, benefício com material escolar, também uniforme dos alunos, alimentação; esse dinheiro é arrecadado para isso, para os alunos, para quando tem festinha, assim, para o dia das crianças, algum passeio extra-classe. (MÃE DE ALUNO DO 4.º ANO 2 E MEMBRO DA APM, 2012).

Novamente, a coordenadora pedagógica 2 se mostra alheia ao funcionamento das instâncias decisórias na escola. Perguntada sobre a APM, relata: “tem, só sei que tem, porque eu escuto a diretora falando, porque não vejo nada dessa parte”.

Sobre a tomada de decisão quanto à aplicação dos recursos financeiros da APM, a mãe de aluno do 4.º ano 2 e que participa como membro da APM, relata que **“quem decide, no caso, é a diretora**; é passado para os pais, para os professores, junto com a reunião de pais, e

daí a diretora tem a última palavra”. Quando indagada se a APM se reúne, a mãe respondeu: “olha, sinceramente, eu **nunca vim a uma reunião da APM** porque **nunca precisou**; eu confio plenamente no que está acontecendo aqui, então, **nunca precisei ser chamada para isso**” (grifos nossos).

Observamos que a atuação da APM é evidenciada, com unanimidade, pela arrecadação de recursos financeiros para despesas diversas da escola. Percebemos que, em nenhum momento, os entrevistados fazem referência à APM como entidade que colabora e discute os aspectos pedagógicos da ação educativa, pelo contrário, reportam-se a ela apenas na dimensão administrativa. E, ainda, nem sequer mencionam a possibilidade de ela se constituir em um mecanismo de autonomia escolar.

De acordo com a verificação das atas, algumas vezes a APM esteve em reunião conjunta com o CE para deliberação de documentos escolares, decisão de eventos com o intuito de arrecadação de recursos financeiros e prestação de contas.

Na escola 2, similar à anterior, os colegiados parecem não ter sofrido influência do sistema apostilado de ensino devido ao fato de esse espaço institucional não se constituir em um mecanismo de efetiva participação do coletivo escolar e, também, de discussões pedagógico-administrativas. Mas, a influência é percebida quanto à tomada de decisão no planejamento de ensino, na percepção da professora do 2.º ano:

Nós precisamos sempre estar **adequando o conteúdo que vem do sistema apostilado de ensino ao planejamento** que o professor faz ao início do ano letivo; tem que tentar “casar” essas duas vertentes, esses conteúdos. A apostila não é uma “bíblia”, mas você tem um material caro nas mãos, que você precisa trabalhar. Embora seja flexível, **o trabalho com ela é cobrado**, tem uma cobrança da coordenação para que se trabalhe o material apostilado, mas tem que adequar. Nós temos que tentar conciliar o material do sistema apostilado com o planejamento que é feito na escola e nem sempre isso dá muito certo, então, o professor tem que ter **“um jogo de cintura” em relação ao conteúdo**. (grifos nossos) (PROFESSORA DO 2.º ANO 2, 2012).

Não foi possível, na escola 2, assistir à reunião do Conselho de Classe e Ano; por duas vezes as reuniões foram desmarcadas e transferidas as datas. Em duas datas em que fomos à escola 2 para observação desse Conselho e que estavam previstas em Calendário Escolar (maio e julho) para ocorrerem em dias de trabalho com meio período de aula com alunos e após o intervalo realização do Conselho, elas não ocorreram; as respectivas datas foram utilizadas para dias letivos com horário regular de aulas nos períodos.

Posteriormente, soubemos que elas ocorreram em dias letivos subsequentes às datas, com dinâmica peculiar explicitada pela professora do 2.º ano 2 “no Conselho de Classe e Ano a diretora de escola 2 costuma chamar cada professor lá na diretoria para **conversar sobre os alunos com dificuldades e depois ela faz uma ata e os professores assinam**” e acrescentou “no ano passado [2011] também era assim; às vezes, o Conselho de Classe é feito no HTPC, **é orientação da SME para que não se dispensem alunos das aulas**” (grifos nossos).

Verificamos as atas das reuniões de Conselho de Classe e Ano na escola 2 no período de 2008 a 2012. Constatamos que os registros se referem aos quatro bimestres de cada ano e que as anotações dizem respeito aos alunos com dificuldades de aprendizagem, encaminhamentos diversos, faltas escolares, aprovação e reprovação.

Constatamos que há prevalência da equipe escolar nas tomadas de decisões nas escolas 1 e 2, permanecendo os membros do CE e APM com a limitada função de aprovar documentos.

Rotina do trabalho docente na escola é o assunto que, na sequência, discutiremos.

7.5 A rotina de trabalho docente nas escolas

As entrevistas e observações em sala de aula e nas situações de reunião indicam que a adoção do sistema apostilado de ensino afeta a rotina de trabalho docente na escola 1. Porém, verifica-se que há um esforço para que a situação de ensino não seja limitada ao uso do material apostilado. Conforme já apresentado em item anterior, há também uma tentativa, por parte da coordenadora pedagógica 1, de introduzir na rotina de sala de aula atividades diferenciadas. Ressalta-se que o tempo de aula prevê o desenvolvimento de dois projetos: o Livro Aberto, na sala de leitura da unidade escolar e a Escovação de Dentes orientada.

A sequência de aulas observada, em uma turma do 4.º ano1, período matutino, com 25 alunos matriculados, indica o esforço na utilização de materiais diversos. Foram acompanhados cinco dias de aulas.

A sala conta com poucos recursos: lousa, giz, um alfabeto afixado logo acima da lousa com letras e ilustrações que representam animais ou objetos iniciados pela letra em destaque. A rotina de atividades inclui aulas de Arte e Educação Física, ministradas por professores especialistas duas vezes por semana e, também duas vezes por semana, aulas de reforço para

os alunos com dificuldades. Essas aulas são ministradas pela professora titular em outra sala. Nas ocasiões, uma professora eventual assume o trabalho com a turma que não está em reforço.

No primeiro dia de aula observada, o material apostilado só foi utilizado a partir dos últimos cinquenta minutos, pela professora de Arte. O material apostilado de Arte é um caderno de desenho com orientações para realização de atividades. A professora orientou a confecção de uma máscara, segundo o previsto no material. Antes dela, a professora titular da sala trabalhou com uma história em quadrinhos reprografada em uma folha sulfite para cada um dos alunos. Foram várias as atividades com o texto. A seguir, também em folhas reprografadas, realizou atividades de matemática.

A professora titular, do 4.º ano 1 ao explicar em que consiste o material apostilado, informou que este serve como referência ao trabalho e não como material de uso exclusivo:

O material apostilado consiste em *Kit* por aluno, substitui o livro didático, porém **não é utilizado com exclusividade pelos professores**; ele é organizado por bimestre. O material serve como referência para nortear o trabalho do professor. (grifos nossos) (PROFESSORA DO 4.º ANO 1, 2011).

Mais adiante, a docente do 4.º ano 1 informou que não se sente pressionada a utilizar o material apostilado em um tempo previamente estipulado:

Não, necessariamente, precisa ser contemplado num tempo previsto, pois a apostila é um material de apoio; quando a classe não consegue acompanhar o conteúdo, **o professor pode redirecionar seu trabalho atendendo às necessidades de seus alunos**. (grifos nossos) (PROFESSORA DO 4.º ANO 1, 2011).

No restante do tempo observado, no dia, foram realizadas atividades diversas com recursos a folhas reprografadas, exercícios na lousa, no caderno, leitura e debates em aula.

A professora informou que nesse segundo semestre letivo de 2011, uma vez por semana, na terça-feira, participa de um curso sobre inclusão escolar promovido pela SME. O curso é ministrado por uma psicóloga, a SME selecionou professores das escolas municipais que possuem alunos atendidos no NAE para participarem da formação. Assim, para a aula do dia seguinte, a professora deixou as atividades preparadas e organizadas (reprografadas) para a professora substituta dar a aula, com orientação de como proceder na aplicação das atividades, o que já é seu costume, pois é sempre a mesma professora que a substitui nessas ausências.

Ainda, informou que iria trabalhar com o conteúdo fração previsto na apostila do 3.º bimestre e que havia deixado o conteúdo para ser trabalhado em outro momento, porque os alunos apresentavam dificuldades em divisão e preferiu abordá-lo posteriormente, e que já estava para chegar a apostila do 4.º bimestre (ao final do bimestre há a semana de avaliações, e logo em seguida há o recebimento da nova **apostila para o bimestre subsequente**). O depoimento da professora do 4.º ano 1 confirma a situação:

Eu trabalho as **apostilas bimestralmente, ao organizar o bimestre organizo os conteúdos que irei trabalhar, conforme o ritmo da classe há possibilidade disso**, por exemplo: no outro bimestre a apostila trouxe multiplicação e fração como os alunos estavam com dificuldade em divisão deixei de trabalhar com o conteúdo naquele bimestre para abordá-lo posteriormente. (grifos nossos) (PROFESSORA DO 4.º ANO 1, 2011).

No dia seguinte, a professora eventual conduziu a aula, aplicou atividade de Português (reprografada) um texto com exercício, um aluno perguntou se poderia “abrir a apostila”, querendo dizer que gostaria de consultá-la. A professora consentiu. No entanto, o aluno não tinha na bolsa a **apostila anterior para consulta** (grifos nossos). Nesse dia, houve, também, aula de Educação Física.

No terceiro dia de observação, o material apostilado voltou a ser utilizado, a partir das 10h55 pela professora titular da classe para dar continuidade às atividades matemáticas iniciadas nesse dia em horário anterior (sem a apostila). O tema era “fração”. A docente do 4.º ano 1 trabalhou diversos exemplos contidos na apostila, realizando o primeiro exercício proposto junto com os alunos. Os exercícios subsequentes foram realizados e corrigidos na própria apostila. Enquanto resolviam sozinhos, as questões a professora atendia a alunos que tinham dúvidas. Na data, mediante o conteúdo trabalhado, a professora fez a seguinte colocação sobre os modelos de avaliação disponibilizados pelo sistema apostilado:

Quanto à avaliação o sistema apostilado disponibiliza no site dois ou três modelos para a avaliação do bimestre. **Eu olho e formulo avaliação da classe de acordo com o que foi trabalhado com os alunos**, por exemplo, no 3.º bimestre trabalhei com divisão e a avaliação de matemática da apostila era toda sobre fração. Ainda, **a avaliação proposta pelo sistema apostilado possui cinco ou seis páginas**, é muita coisa para a classe, os alunos se assustariam em ver uma avaliação com tantas páginas, formulo a avaliação com atividades diversificadas, mas não extensas. (grifos nossos) (PROFESSORA DO 4.º ANO 1, 2011).

Nos dois últimos dias de observação, o material apostilado também não foi utilizado.

A explicação da professora do 4.º ano 1 sobre como seleciona os conteúdos e atividades do material apostilado corresponde ao que foi observado em sala de aula.

Quanto às apostilas, uso mais as de Ciências, História e Geografia, **mas não uso na sequência, nem todos os dias da semana, intercalo atividades que trago com a apostila na semana.** Quanto às apostilas de Português e Matemática, seleciono as atividades e textos de acordo com a classe e uso os conteúdos adequados. (grifos nossos) (PROFESSORA DO 4.º ANO1, 2011).

O depoimento da professora do 1.º ano 1 entrevistada corrobora a dinâmica observada em sala de aula. Diz ela:

O trabalho com a apostila é feito baseado no planejamento. Você planeja, como eu, no 1.º ano; eu trabalho com conteúdo diversificado e a apostila; eu não trabalho só a apostila. Além da apostila, tem o livro didático e as atividades extras que eu dou; **a apostila eu trabalho duas vezes na semana, tem semana que trabalho três vezes ou uma vez, e tem semana que nenhuma vez.** (grifos nossos) (PROFESSORA DO 1.º ANO 1, 2011).

A rotina de trabalho docente com o uso do material didático apostilado, embora supervisionada pela coordenadora pedagógica 1, parece não implicar em exigência de trabalho contínuo ou uso exclusivo do material.

A respeito da utilização de outros materiais além da apostila, outra docente entrevistada também indica diversificar os recursos, considerando “pouco” o conteúdo da material apostilado.

Eu pego algumas coisas da apostila, outras de fora, de vários livros e materiais que tenho, tenho um CD com textos e muitas atividades de onde retiro muita coisa para as aulas. O bom é que a escola tem xerox e eu tiro bastante. A apostila não dá, **é pouco para o tanto de dias que o bimestre tem,** eu a uso na sala de aula e às vezes para lição de casa dos alunos. A avaliação, eu pego do site da empresa e monto adequada à classe; do que é proposto, tem coisa que não dá para colocar na avaliação. (grifos nossos) (PROFESSORA DO 3.º ANO 1, 2011).

A professora do 3.º ano 1 ressalta que se sente muito autônoma em relação ao material. Ela informa que, se algum conteúdo não é trabalhado, não há problemas. Observa “se não foi trabalhado é porque não deu tempo”. E exemplifica com uma crítica ao uso exclusivo da apostila:

História é uma coisa um pouco complicada para os alunos; então, no começo do ano, em abril, eu começo a trabalhar História do Brasil, o descobrimento do Brasil. Pego um livro paradidático da Ruth Rocha e trabalho aquele livro, colocando o conteúdo de História; faço linha do tempo com os alunos para uma aprendizagem mais significativa. **Depois, vou lendo a apostila. Eu leio, debato com eles, porque se ficar só lendo e preenchendo aquilo fica tudo muito sem sentido para os alunos.** (grifos nossos) (PROFESSORA DO 3.º ANO 1, 2011).

Uma das mães entrevistadas, curiosamente com filho matriculado na classe observada, entende o trabalho com o material apostilado de maneira diferente das docentes:

Cada bimestre tem uma apostila, bem trabalhadinho. Algumas coisas a gente é meio boba, não entende... mas é trabalhado tudo com a apostila, certinho. Ela [professora] pode dosar as quantidades, **eles vão fazendo as matérias [disciplinas], às vezes ela vai lá para a frente, depois volta**, vai fazendo tudo, de pouco em pouco, conforme o assunto que ela vai dando, a professora faz todinha ela. (grifos nossos) (MÃE DE ALUNO DO 4.º ANO 1 E MEMBRO DA APM, 2011).

Sobre não seguir o conteúdo segundo a ordem prevista no material, a visão da mãe corresponde ao informado pela professora do 3.º ano 1.

Entretanto, o relato de outra mãe de aluno e funcionária da escola 1 se assemelha ao informado pela professora do 1.º e 4.º anos 1:

É um material bom, mas para a professora é cobrado que ela não utilize apenas a apostila, **a apostila é um suporte, mas ela [professora] tem que buscar algo mais**. Aqui a diretora cobra isso das professoras, a coordenadora também, e eu vejo que elas trabalham outros materiais diversificados, como atividades em folhinhas e outros tipos de atividades, a apostila é um suporte. (grifos nossos) (MÃE DE ALUNO DO 1.º ANO 1, 2011).

O uso do material apostilado nas aulas observadas não se constitui o centro da situação de ensino, os depoentes o consideram como apoio a organização das aulas.

Na escola 2, as situações de reunião, entrevistas e observações em sala de aula indicam que a aquisição do sistema apostilado de ensino afeta a rotina de trabalho docente. Constata-se também que há uma ação para que o ensino não se restrinja à utilização do material didático apostilado.

Foi observada a sequência de aulas em uma turma do 2.º ano 1, período matutino, com 26 alunos matriculados. Foram acompanhados cinco dias de aulas. Nesse período, vimos que a ação docente se assenta no uso de recursos pedagógicos diversos.

A sala é provida de diversos acessórios: lousa, giz, um varal com cartazes afixados (quantidades de 0 a 9, cartaz com aniversariantes do mês, com recortes de notícias de jornal, com letra de música infantil, e outros) e outro com o alfabeto com ilustrações diversas representativas de cada letra. A rotina de atividades, inclui, ainda, aulas de Arte e Educação Física, ministradas por professores especialistas nas áreas, duas vezes por semana, como estabelecido para todo o ensino fundamental I na rede pública de ensino.

No primeiro dia de aula observada, o material apostilado foi utilizado logo no início da aula, às 7h10, pela professora titular da classe, que explicou as atividades matemáticas propostas no material, orientou uma a uma cada atividade, destinando um tempo à realização

de cada uma delas; a atividade se estendeu até às 9h20. Observamos que, na capa da apostila, consta o nome do sistema de ensino apostilado, o ano escolar, o número do caderno/bimestre e os logotipos da SME e da Prefeitura Municipal, além do brasão do município.

Nesse dia, no decorrer do tempo, foram realizadas diversas atividades, entre elas, uso de material *cuisenaire*, folhas reprografadas com exercícios matemáticos, com a escrita da letra de uma música infantil e CD com a música cantada.

A professora do 2.º ano 2 nos relatou que o material apostilado consiste em um *kit* por aluno; bimestralmente, todos os alunos recebem as apostilas, uma com as disciplinas de Português, Matemática, História, Geografia e Ciências e, outra, com Arte, disciplina que vem à parte. Sobre a sistemática de utilização da apostila, a professora faz a seguinte consideração: “utilizo, no mínimo, duas vezes por semana e, quando as atividades são mais acessíveis aos alunos, com maior facilidade, eu posso mandar para casa também, como lição de casa”.

Em continuidade ao relato, informou dinâmica diversa no ano anterior (2011) para o 1.º ano escolar, quanto à distribuição de material didático pelo sistema apostilado de ensino:

A minha classe recebeu no ano passado (em 2011 era o 1.º ano), um livro de contos de fadas, um livro por aluno; muito bom, material excelente, eu não devolvi. Como eu já havia falado que iria ficar com a classe no 2.º ano, comuniquei aos pais que eu não devolveria os livros [final do ano letivo] porque continuaria trabalhando com os contos de fadas. Veio o caderno do aluno, caderno de respostas, além de um livro grande com ilustrações muito bonitas e, vários tipos de contos de fadas diferentes e fábulas também, então, esse material veio de graça, veio pelo sistema apostilado de ensino, algo que os alunos normalmente não recebem no material deles. (PROFESSORA DO 2.º ANO 2, 2012).

No segundo dia, os alunos adentraram a sala de aula e se organizaram colocando, as apostilas sobre as carteiras; pareceu-nos rotina da classe a primeira atividade do dia ser realizada com o uso da apostila.

Logo então, às 7h15, ouvimos da professora do 2.º ano 2 que os alunos deveriam pegá-las e realizar as atividades (completar, circular, responder) contidas nas páginas que foram marcadas pela professora (páginas 87, 92, 94 e 109) e salientou que “não é para fazer sem autorização da professora”. Em um dos exercícios propostos, a professora informou que “quando a pergunta é para resposta oral não é para responder na apostila”, e completou: “como eu sei?”. Um dos alunos respondeu que era porque não tinha linha e a professora: “só responde falando”.

Quando, no último exercício da página 94, ao ler e realizar a questão proposta pela apostila, os alunos responderam aleatoriamente, a professora interveio e disse: “Vocês chutaram. Não é possível responder, porque não tem a informação no texto”; então, sugeriu “Podemos responder: não sei” e complementou sua fala: “É preciso responder com o que temos de informação e não inventar”. As atividades com a apostila se estenderam até às 8h20.

Observamos que a professora não se ateve a realizar as atividades de maneira sequencial, página a página, mas selecionou aquilo que lhe era interessante e necessário trabalhar com os alunos. Chamou-nos a atenção o fato de a apostila trazer uma questão a ser respondida pelos alunos a qual não se tinha como responder, porque não constava a informação do texto referência para os exercícios propostos.

Na continuidade da aula, nesse dia, houve outras atividades (alfabeto, calendário, folhas reprografadas com exercícios, e outras) e aula de Educação Física. Ao término da aula, a professora recolheu as apostilas e as guardou no armário da classe.

Indagada se há um cronograma a ser seguido ou se a apostila tem que ser cumprida dentro do bimestre, a professora do 2.º ano declarou que não há orientação de que haja necessidade de cumpri-la à risca, mas que deve ser utilizada pelo docente em sala de aula:

Nós não recebemos a orientação de que há a necessidade de cumprir à risca toda a apostila, que ela é para ser usada; é um material bom, um material até rico, se você observar; ela vem com muitas fotos, eu acho que isso é muito importante, que o aluno visualize. Tem aluno que tem acesso à internet, a vários meios de comunicação; tem aluno que não tem, então, para estes é um material importante. Embora muitos professores não gostem da apostila, eu acredito, assim, que pode abrir uma janela maior para o aluno que não tem acesso a outras leituras. Tenho muitos alunos de zona rural e vejo que isso faz diferença para eles. Mas, **não é regra que você tenha que terminar a apostila até o final do bimestre;** nunca foi colocado para a gente. **É um material para ser usado, sim, mas que não tem um cronograma específico, que você tem que terminar ao final do bimestre; você irá adequar de acordo com o ritmo de sua classe.** (grifos nossos) (PROFESSORA DO 2.º ANO 2, 2012).

Dando continuidade à discussão do assunto, indagamos se não haveria problema no caso de ela não cumprir o conteúdo. Segundo ela:

O conteúdo, sim, ele é cobrado; por exemplo, tem um conteúdo que não está sendo contemplado naquela apostila, mas nós temos no nosso planejamento. Vou trabalhar fora da apostila, porque isso sempre foi muito claro para nós, eu acho que é importantíssimo; **a apostila não é o único material,** você tem que dar além, **se você não trabalhar além da apostila, o seu aluno vai ter defasagem. Quando eles quiseram a apostila, eles tiveram essa preocupação com o conteúdo específico a cada ano**[1.º, 2.º, 3.º, 4.º e 5.º anos], mas nós percebemos que tem alguns conteúdos que você tem que

elaborar muito mais, senão fica defasado. (grifos nossos) (PROFESSORA DO 2.º ANO 2, 2012).

A professora do 2.º ano 2 informou que complementa os conteúdos das apostilas com os projetos e com a busca de atividades diversificadas na internet, nos livros da escola, nos materiais que possui e/ou compra e nos livros didáticos que servem de pesquisa para o desenvolvimento de suas aulas.

No terceiro dia de observação, o material apostilado não foi usado e, no 4.º também não.

A professora, após o horário de intervalo dos alunos, retornou à sala de aula e, trouxe as apostilas do 2.º ano para o segundo bimestre letivo. Ela observou a quantidade e disse que enviaram exemplares no exato número de alunos e que não tinha uma apostila para que ela pudesse acompanhar.

Perguntada se naquele dia os alunos sairiam mais cedo devido ao Conselho de Classe e Ano previsto para aquela data, ela respondeu que não, que seria dia letivo com horário normal e que o Conselho seria realizado pela diretora nos dias seguintes de trabalho, sendo que ela chamaria cada professor, individualmente, para falar sobre os alunos com dificuldades de aprendizagem de cada classe.

No dia subsequente de observação, o material apostilado, assim como nos dois dias anteriores, também não foi utilizado.

Com relação às principais mudanças percebidas na sala de aula e na organização do trabalho com o uso das apostilas, a professora do 2.º ano relatou que os alunos gostam da apostila porque é muito ilustrada e afirmou: “a única coisa que percebo é isso”, acrescentando:

[...] eles gostam da apostila, gostam de levar para casa, gostam de mostrar para a família o que eles estão fazendo e utilizam também como leitura em casa; é uma outra fonte de leitura para eles. A diferença maior eu acho que é essa. (PROFESSORA DO 2.º ANO 2, 2012).

Os depoimentos das professoras do 3.º e 4.º anos, da coordenadora e diretora da escola corroboraram com o da professora do 2.º ano 2 sobre no que consiste o material apostilado. Conforme uma delas:

É um *kit*; vem uma apostila por bimestre, **todas as disciplinas numa apostila só, exceto arte que é uma apostila separada** [...] na verdade **a apostila é o livro Pitaguá** que nós usávamos anteriormente e foi separado

em outra encadernação; é a mesma coisa. (grifos nossos) (PROFESSORA DO 4.º ANO 2, 2012).

A respeito do cumprimento da apostila e que esta tem que ser utilizada, o depoimento da coordenadora pedagógica 2 confirmou o informado pela professora do 2.º ano 2: “a apostila é para ser um apoio, mas tem que ser seguida”, como também o diz a professora do 3.º ano 2: “eles pedem que a gente dê toda”.

Sobre a apostila não ser o único material didático utilizado pelo docente e que se faz necessário complementá-la, agregando outros recursos pedagógicos, a percepção da mãe de alunos do 2.º e 5.º anos 2 corresponde ao relatado pela professora do 2.º ano 2:

Segundo os professores, eles falaram no começo do ano de 2012, **só a apostila não é suficiente**, que eles iriam trabalhar sim, **tirar o que eles achavam de melhor na apostila e passar para os alunos, mas que eles tinham algo a acrescentar**. (grifos nossos) (MÃE DE ALUNOS DO 2.º E 5.º ANOS 2, 2012).

Constatamos que a utilização do sistema apostilado de ensino na rotina de trabalho docente não é o único recurso didático presente nas aulas e nem é o elemento essencial nas situações de ensino. O material apostilado interfere na organização do trabalho pedagógico na escola à medida que direciona o planejamento e a seleção dos conteúdos escolares na organização das aulas; contudo, parece-nos que os atores do processo educativo têm relativa autonomia na execução de seu trabalho.

A seguir, apresentaremos dados de matrículas e desempenho escolar dos alunos nas escolas pesquisadas.

7.6 Dados e informações referentes a matrículas, transferências e rendimento geral

Como já dito, anteriormente, a rede municipal de ensino participa da avaliação de três sistemas de avaliação externas: Prova Brasil/MEC, SARESP/SEE e AVALIA – Avaliação do Sistema Apostilado de Ensino - das apostilas utilizadas pelo conjunto de escolas municipais.

Apresenta-se, a seguir, as informações obtidas junto à equipe gestora da escola sobre o desempenho escolar dos alunos, considerando-se anos anteriores a adoção do sistema apostilado de ensino, e a partir de 2009, quando houve a implantação do sistema apostilado pela empresa fornecedora.

Na escola 1 encontramos registros, quanto a movimentação referentes a matrículas e transferências e, rendimento geral dos alunos no período de 2006 a 2010. Assim observados:

Quadro 25 - Movimentação e rendimento geral - escola 1 - 2006

Ano 2006		Porcentagem do Ano 2006
Total de alunos	329	100%
Transferências Expedidas	26	7,9%
Transferências Recebidas	43	13%
Evadidos	02	0,6%
Promovidos	315	95,74%
Retidos	14	4,2%

Fonte: A autora com base nas informações obtidas em documentos da escola.

Quadro 26 - Movimentação e rendimento geral - escola 1 - 2007

Ano 2007		Porcentagem do Ano 2007
Total de alunos	470	100%
Transferências Expedidas	39	8,29%
Transferências Recebidas	55	11,7%
Evadidos	0	0%
Promovidos	443	94,25%
Retidos	27	5,74%

Fonte: A autora com base nas informações obtidas em documentos da escola.

Quadro 27 - Movimentação e rendimento geral - escola 1 - 2008

Ano 2008		Porcentagem do Ano 2008
Total de alunos	459	100%
Transferências Expedidas	38	8,27%
Transferências Recebidas	17	3,7%
Evadidos	01	0,21%
Promovidos	424	92,37%
Retidos	35	7,6%

Fonte: A autora com base nas informações obtidas em documentos da escola.

Quadro 28 - Movimentação e rendimento geral - escola 1 - 2009

Ano 2009		Porcentagem do Ano 2009
Total de alunos	254*	100%
Transferências Expedidas	66	25,98%
Transferências Recebidas	19	7,48%
Evadidos	0	0%
Promovidos	241	94,88%
Retidos	13	5,1%

Fonte: A autora com base nas informações obtidas em documentos da escola.

* Não computado 201 alunos pertencentes a outra Escola Municipal - que lá estavam sendo atendidos enquanto se aguardava a inauguração da escola.

Quadro 29 - Movimentação e rendimento geral - escola 1 - 2010

Ano 2010		Porcentagem do Ano 2010
Total de alunos	334	100%
Transferências Expedidas	22	6,58%
Transferências Recebidas	19	5,68%
Evadidos	2	0,59%
Promovidos	316	94,6%
Retidos	18	5,38%

Fonte: A autora com base nas informações obtidas em documentos da escola.

Os quadros mostram um percentual de evasão muito pequeno para os anos de 2006 e 2010 sempre menor que 1% e, para os anos de 2007 e 2009 iguais a 0. A reprovação, todavia, é bem maior, em 2006 foram reprovados 4,2%, em 2007, 5,74%, em 2008, 7,6%, o maior percentual de reprovação para o período. Nos dois anos seguintes os percentuais de reprovações se estabilizaram em torno de 5%: em 2009, 5,1% e em 2010, 5,38%.

Na escola 2 foram encontrados registros com relação a movimentação de alunos, dados de matrículas e transferências e, rendimento geral no período de 2008 a 2011. O que pode ser observado a seguir:

Quadro 30 - Movimentação e rendimento geral - escola 2 - 2008

Ano 2008		Porcentagem do Ano 2008
Total de alunos	377	100%
Transferências Expedidas	39	10,34%
Transferências Recebidas	37	9,81%
Evadidos	0	0%
Promovidos	360	95,5%
Retidos	17	4,5%

Fonte: A autora com base nas informações obtidas em documentos da escola.

Quadro 31 - Movimentação e rendimento geral - escola 2 - 2009

Ano 2009		Porcentagem do Ano 2009
Total de alunos	375	100%
Transferências Expedidas	32	8,53%
Transferências Recebidas	26	6,93%
Evadidos	0	0%
Promovidos	366	97,6%
Retidos	09	2,4%

Fonte: A autora com base nas informações obtidas em documentos da escola.

Quadro 32 - Movimentação e rendimento geral - escola 2 - 2010

Ano 2010		Porcentagem do Ano 2010
Total de alunos	322	100%
Transferências Expedidas	23	7,14%
Transferências Recebidas	19	5,9%
Evadidos	0	0%
Promovidos	307	95,34%
Retidos	15	4,65%

Fonte: A autora com base nas informações obtidas em documentos da escola.

Quadro 33 - Movimentação e rendimento geral - escola 2 - 2011

Ano 2011		Porcentagem do Ano 2011
Total de alunos	295	100%
Transferências Expedidas	20	6,8%
Transferências Recebidas	16	5,42%
Evadidos	0	0%
Promovidos	284	96,27%
Retidos	11	3,72%

Fonte: A autora com base nas informações obtidas em documentos da escola.

Os quadros mostram que não houve evasão escolar no período de 2008 a 2011. A reprovação é apresentada com um percentual em torno de 5%, em parte dos anos verificados, 4,5% para o ano de 2008 e 4,65% em 2011, a outra parte teve um percentual baixo de reprovação, respectivamente, 2,4% em 2008 e 3,72% em 2011.

Na sequência, discutiremos a avaliação da parceria público-privada com a adoção de sistema apostilado para o EF I, na percepção dos profissionais do magistério e mães de alunos e, os procedimentos adotados pela empresa nas escolas pesquisadas 1 e 2.

7.7 Avaliação da parceria: o ponto de vista dos profissionais e de mães de alunos das escolas

Na escola pesquisada 1, a mãe de aluno do 4.º ano 1 entrevistada considera apropriado o uso do material apostilado, mencionando a facilidade da aprendizagem e a praticidade, neste caso, comparando-se seu uso ao do livro didático.

Eu acho bom, porque eu vejo por ele, ele aprende fácil ali, lê bastante historinhas. Eu gosto, achei bem interessante. **Comparando com o livro eu acho que isso favoreceu a criança. Falo de carregar, era muito material para eles**, também. Na apostila tem quatro, cinco matérias, tudo junto ali, fica mais fácil. Eu acho que, nesse ponto, ficou bem mais fácil para aprender e evita um pouco o desconforto de estar carregando o material. [não

consegue ver desvantagens]. (grifos nossos) (MÃE DE ALUNO DO 4.º ANO 1 E MEMBRO DA APM, 2011).

A mãe de aluno do 1.º ano 1 destaca o caráter prático do material, o que, sob alguns aspectos, também é lembrado por outra mãe de aluno e pelas profissionais.

Eu acho que **é um bom material**; ele [filho] levou e leva às vezes para casa. Eu acompanho as atividades e a professora também tem trabalhado de forma que o desenvolvimento dele foi bom nesse ano [2011]; **ele está alfabetizado, está lendo e escrevendo bem; então, eu acho que foi bem aplicado**. (grifos nossos) (MÃE DE ALUNO DO 1.º ANO 1, 2011).

Os depoimentos dos profissionais da unidade escolar 1 revelam certa avaliação positiva em relação ao material apostilado, mas também críticas. Indicam que, embora o material seja utilizado nas situações de ensino, ocorrem adaptações, conforme veremos nos depoimentos a seguir. Antes, porém, destacamos um trecho do depoimento da professora do 4.º ano 1, no qual a entrevistada identifica o que vê de positivo no material apostilado com que já existia na rede, o livro didático obtido por meio do PNLD:

No trabalho com a apostila, gosto muito da parte de História que é muito boa, bom material, bons textos, **traz os mesmos textos e conteúdos da coleção Pitangá do MEC. O que antes vinha gratuito pelo governo, o bom da apostila é que nos exercícios propostos há espaços para respostas**. (grifos nossos) (PROFESSORA DO 4.º ANO 1, 2011).

O depoimento traz uma informação importante: os textos considerados de qualidade são os mesmos presentes em uma coleção didática integrante do PNLD/MEC.

A Editora da obra é a mesma que produz o sistema apostilado de ensino adotado no município. O exame do material apostilado mostrou que, no caso do ensino de História, alguns textos são extraídos da referida coleção, com a referência completa das fontes.

A mãe de aluno do 1.º ano 1 vê como desvantagem para o município o custo do sistema apostilado tendo em vista o livro didático distribuído gratuitamente pelo PNLD.

Desvantagem no momento **é o custo pelo município**, vendo não como mãe agora, como funcionária, o governo [federal] manda os livros didáticos, com **o sistema apostilado é uma verba investida nesse material**, então, seria uma desvantagem em relação ao livro mandado pelo PNLD. (grifos nossos) (MÃE DE ALUNO DO 1.º ANO 1, 2011).

A mesma professora menciona como outro aspecto positivo algo de natureza prática: o fato da apostila trazer espaços para os alunos poderem “responder” nela própria, diferentemente dos livros didáticos não consumíveis, pertencem aos alunos, razão pela qual contam com espaços para respostas a questões. Embora reconheça a praticidade do material, a

docente afirma organizar o trabalho de acordo com o ritmo da classe, retomamos trecho de seu depoimento:

[...] **Conforme o ritmo da classe, há possibilidade disso**, por exemplo: no outro bimestre, a apostila trouxe multiplicação e fração; como os alunos estavam com dificuldade em divisão, **deixei de trabalhar com o conteúdo naquele bimestre para abordá-lo posteriormente**. (grifos nossos) (PROFESSORA DO 4.º ANO 1, 2011).

A descrição da professora sobre como trabalha mostra priorização ao desenvolvimento dos alunos sobre o sequenciamento apresentado pelo material apostilado. A seguir, ao avaliar as mudanças produzidas no trabalho com o uso do material apostilado afirma que:

Pouco muda no trabalho do professor, pois este tem que complementar a aula com textos, atividades, vídeos, etc. A rotina diária é feita com complementação e redirecionamento de atividades. (grifos nossos) (PROFESSORA DO 4.º ANO 1, 2011).

A professora do 1.º ano 1 entrevistada avalia o material apostilado como “equipamento de trabalho” que facilita o ensino, mas não é responsável “sozinho” pelo alcance de objetivos. Também reitera a necessidade de produção de outras atividades:

A apostila é um equipamento de trabalho, porém não atinge os objetivos todos sozinha, por exemplo, eu uso a apostila, **mas existem atividades extras porque ela não traz tudo o que precisa trabalhar para esse nível** – 1.º ano, 2.º, 3.º... é um conjunto, você trabalha as atividades extras mais a apostila. Na alfabetização eu leio as atividades para os alunos, tem alguns que já leem a letra bastão que é o que a apostila traz, escrita em letra bastão. Outras crianças não lêem, então, eu faço a leitura coletiva e vou orientando quando é preciso. Eu acho a apostila muito boa; as crianças conseguem se desenvolver. **Eu não tive nenhum problema, e traz apostila do professor também, com as respostas, o que facilita**. (grifos nossos) (PROFESSORA DO 1.º ANO 1, 2011).

A coordenadora pedagógica também interpreta o material como um apoio (embora supervisione seu uso). Diz ela:

A apostila é um suporte, onde atividades extras devem ser trabalhadas, assim como os projetos. Se a apostila for seguida como “Bíblia e sem atividades complementares acredito que pouco se alcançará com o aluno. O coordenador pedagógico precisa **orientar e acompanhar** o desenvolvimento do trabalho realizado em sala, **assim como avaliar os resultados**. (grifos nossos) (COORDENADORA PEDAGÓGICA 1, 2011).

O relato da diretora de escola 1 corresponde ao ponto de vista posto pela coordenadora pedagógica 1:

Aqui na escola não mudou, porque como eu disse, **nós não obrigamos as professoras a usar só apostilas, nós as deixamos muito tranquilas para trabalharem diversificadamente, porque o aluno só tem a ganhar**, então, quando ela [professora] fica em cima da apostila, é uma coisa muito focada ali, os textos muitas vezes não podem ser mudados e, quando deixamos elas

livres para pesquisar, dar uma atividade diferenciada, o aluno tem a ganhar muito. (grifos nossos) (DIRETORA DE ESCOLA 1, 2011).

A professora do 4.º ano 1, no decorrer de sua entrevista, faz críticas que contrariam a ideia de que as apostilas podem ser “um bom material de apoio”.

Falta de orientação quanto à melhor forma de utilizar o material, alguns temas estão fora da realidade do aluno, **repetição de temas nas apostilas** de anos diferentes em Português e Matemática, **falta de aprofundamento em conteúdos básicos** de ensino. A **dificuldade encontrada na implantação do sistema apostilado de ensino foi adequar os conteúdos à realidade dos alunos**. (grifos nossos) (PROFESSORA DO 4.º ANO 1, 2011).

A depoente complementou a informação, dizendo que, para o ano com o qual trabalha “é uma apostila bem elaborada com propostas interessantes de leitura e atividades, dentre todos os conteúdos, só não concordo com os de Ciências, em alguns aspectos deixa a desejar”.

O material apostilado é visto pela docente como inadequado à realidade dos alunos e com problemas na organização dos conteúdos. Apesar de qualidades mencionadas anteriormente, as críticas são contundentes.

Ao avaliar o material fornecido pela empresa, a professora do 3.º ano 1, que também leciona em uma escola pública no município vizinho, compara seu trabalho nas duas situações, concluindo que os alunos aprendem também sem apostila:

Eu tenho uma classe de 3.º ano na Prefeitura de [município vizinho] e outra aqui. Então **os alunos lá aprendem sem apostila e os daqui aprendem com apostila**. Eu acho que vantagem mesmo só tem assim, **o material pronto, bonito, colorido para eles utilizarem**, o material está na mão, fácil. (grifos nossos) (PROFESSORA DO 3.º ANO1, 2011).

O depoimento da professora do 3.º ano 1 parece afirmar que a aprendizagem independe do uso do material apostilado. A única vantagem que destaca diz respeito à apresentação e não ao conteúdo, ou a forma como o ensino é proposto. Em outro momento de sua entrevista, ao ser perguntada se tem alguma preferência entre o uso do livro didático e o uso do material apostilado, a professora indica não ter nenhuma e diz “se eu não tivesse a apostila, meus alunos iam aprender do mesmo jeito” e observa que usaria outros recursos, listando vários materiais. (PROFESSORA DO 3.º ANO 1, 2011). A professora, embora sinalize que o material apostilado não é central para o ensino, ainda afirma que o considera um material de apoio.

As vantagens localizadas são de natureza prática (como a possibilidade de realizar exercícios no próprio material; facilidade para carregar) e estética (apresentação do material).

Os conteúdos, quando avaliados positivamente, são lembrados como os mesmos do livro didático.

Destaca-se que, em todos os trechos apresentados, os profissionais reiteram a relevância do trabalho que realizam para além do cumprimento das atividades previstas no material apostilado.

Uma das professoras entrevistadas, ao dialogar sobre o trabalho docente e a qualidade de ensino, destaca a importância do trabalho docente:

O trabalho do professor na escola é muito importante, porém, ele tem que ter **consciência de que ele precisa preparar os alunos para a vida mesmo**, não é só conteúdo: matemática, português, não se limita a isso, é muito importante o trabalho do professor em conjunto com outras pessoas que trabalham na escola. (PROFESSORA DO 1.º ANO 1, 2011).

As avaliações sobre o sistema apostilado de ensino, sobretudo das professoras, não mostram, no caso da escola, uma adesão isenta de críticas. Pelo contrário, há sempre algum aspecto a ser criticado e, um esforço na afirmação do trabalho pedagógico, produzido para além das prescrições que recebem.

Na escola pesquisada 2 a mãe de aluno do 2.º e 5.º anos 2 considera o uso do material apostilado apropriado e facilitador ao processo de aprendizagem.

Eu acho que a apostila é boa para os alunos, que ajuda bastante, que acrescenta e que é **um meio mais fácil para os alunos estarem aprendendo. Mais fácil para as professoras aplicarem o ensino para eles**. (grifos nossos) (MÃE DE ALUNOS DO 2.º E 5.º ANOS 2, 2012).

A mãe de aluno do 4.º ano 2 evidencia o uso do material apostilado sob a justificativa de possibilitar ao aluno interagir mais na sala de aula.

Eu acho que **o aluno tem capacidade de interagir mais dentro da sala de aula. Eles chegam até a fazer pesquisa; não que o outro não tenha**, mas é do próprio ensino. Eu gosto, tem muitas informações e desenhos que os ajudam a progredir mais. Em Português as historinhas são boas. (grifos nossos) (MÃE DE ALUNO DO 4.º ANO 2 E MEMBRO DA APM, 2012).

As mães de alunos entrevistadas concordaram ao considerarem a praticidade, quanto ao uso do material apostilado, comparado ao livro didático. E, não apontaram desvantagens quanto à utilização do sistema apostilado em sala de aula.

Eu acredito que é mais fácil para os alunos aprenderem com a apostila, **porque já está tudo ali, os conteúdos e as perguntas, tem o texto e embaixo tem as perguntinhas**. (grifos nossos) (MÃE DE ALUNOS DO 2.º E 5.º ANOS 2, 2012).

Eu vejo **a vantagem, logo de início, com a mochila**. Antes eram quatro, cinco livros que eles levavam na mochila, **agora uma apostila só basta**.

Então, foi essa a vantagem. (grifos nossos) (MÃE DE ALUNO DO 4.º ANO 2 E MEMBRO DA APM, 2012).

Os depoentes da escola 2 revelam na avaliação do material apostilado certos aspectos positivos, porém o mesmo também é alvo de críticas. As situações de ensino revelam que o material apostilado não é o único recurso pedagógico utilizado em sala de aula, tendo em vista a efetividade do processo ensino-aprendizagem.

A professora do 2.º ano 2 assim o faz, ao apontar como positivo, o fato do material ser do aluno e, ressalva que, a apostila é um apoio ao trabalho docente e não deve ser a única diretriz desse trabalho.

Minha opinião é dividida, eu tenho muitos alunos que são da zona rural e não têm materiais e nem acesso aos meios de comunicação. Tem aluno que nem televisão tem em casa; então, de certa forma para eles é um algo a mais, é um bem útil, serve para visualização, a apostila tem fotos, o aluno está vendo as ilustrações. Tem alunos que não tem computador e internet em casa; então, por esse lado, eu acho positivo. **É um material a mais para o aluno e, vem gratuitamente para ele.** Por outro lado, eu acho que se o professor ficar “amarrado” ao sistema apostilado o aluno vai ter defasagem na aprendizagem e no conteúdo. **Acredito que o sistema apostilado tem que ser um apoio e não ser a diretriz do trabalho em sala de aula. Eu acho que ele é um complemento.** (grifos nossos) (PROFESSORA DO 2.º ANO 2, 2012).

A professora do 3.º ano 2 identifica a praticidade do material e vê como vantagem para a educação no município que “os pais compararam com a escola particular”; mas destaca que sua preferência nas situações de ensino é trabalhar com projetos.

Eu acredito que a apostila seja um apoio. Porque **gostamos mais de trabalhar com projetos**, eu acho que é mais gostoso. **A apostila é algo mais prático, de repente, você não teve tempo de preparar alguma coisa**, a apostila está ali. Mas tem gente que só pensa assim, não prepara nada; abre a apostila e diz: “Vamos abrir na página tal”, aí eu acho perigoso cair no comodismo. (grifos nossos) (PROFESSORA DO 3.º ANO 2, 2012).

A coordenadora pedagógica 2 confirma a informação unânime nos depoimentos dos profissionais da educação na escola 2, a apostila é considerada um material de apoio e, relata seu ponto de vista: “se for realmente para usar como apoio, é bom, é uma ajuda, mas se for para ficar preso só na apostila, não concordo”.

A diretora de escola 2, também, interpreta o material como um apoio ao trabalho pedagógico na escola e, quanto ao uso exclusivo da apostila, entende que o trabalho fica empobrecido, parece-nos que o relato se refere ao uso de outros recursos e a produção de outras atividades necessárias ao processo educativo.

Nós temos aqui, a equipe de professores, que é bastante antiga. **A apostila é apenas um suporte para os nossos professores**, porque eles são capazes de trabalhar, de ter conhecimento, de acordo com o que é necessário e, saber “dosar” os conteúdos. Agente não tem muita dificuldade em trabalhar com o sistema apostilado ou não. Agora, eu acho que, **para quem segue só a apostila, fica um pouco pobre a aula**. (grifos nossos) (DIRETORA DE ESCOLA 2, 2012).

Parece-nos que ambas adotaram um dos argumentos presentes no discurso dos gestores da administração educacional municipal para justificar a uniformização do ensino na rede pública municipal.

O registro da professora do 4.º ano 2 sobre a organização curricular e o sequenciamento apresentado pelo sistema apostilado, ressalta sua preocupação com a forma como o trabalho com esse material vem sendo aplicado:

Eu vejo muitas falhas no material apostilado. **Não há mudanças, são anos que é a mesma coisa. A única coisa que mudou foi colocar o hino do município atrás da apostila**, o restante não mudou. Não há mudança de linguagem, os textos são muito longos. Não acompanhou a mudança do ensino fundamental de 9 anos, mudou só a capa, deixou de ser 3.ª série para ser 4.º ano. Os textos são enormes para alunos pequenos; acho que a gente tem que rever essa organização curricular. (grifos nossos) (PROFESSORA DO 4.º ANO 2, 2012).

A mesma docente menciona, como já reiterado em relato anterior, a necessidade de se discutir o currículo na rede municipal de ensino; ela evidencia que o município possui profissionais do magistério qualificados, os quais poderiam produzir materiais pedagógicos adequados à realidade da educação pública municipal.

Eu não vejo nenhuma vantagem, porque eu acho que o município tem o preparo para montar o seu próprio material. É uma coisa que a gente já vem falando, há anos, que a gente tem condição, **nós temos pessoas muito boas aqui no município, na rede, que teriam condições de montar um material para a rede municipal**, se tem condições financeiras e tem material humano para poder montar isso. Então, eu vejo só desvantagem, não vejo vantagem nenhuma, o município precisa criar a sua história, colocar uma linguagem muito mais específica; o município recebe pessoas de vários lugares, é preciso contar a própria história, que é muito rica. A gente tem que ficar “enxertando” isso no meio do conteúdo, o que não é legal. E aí, cada um vai fazendo o seu trabalho, de forma diferenciada. (grifos nossos) (PROFESSORA DO 4.º ANO 2, 2012).

A diretora de escola 2 entrevistada, considera o sistema apostilado como material básico para o professor inexperiente no magistério e, o aponta como um elemento de uniformização na rede municipal de ensino.

Eu acho **o sistema apostilado bom, na medida em que você pega um professor inexperiente**, por exemplo, ele tem onde se “basear”, senão ele fica totalmente perdido; a apostila serve pelo menos como uma base para ele

trabalhar. Também, na **uniformidade**, toda a rede municipal trabalha a mesma apostila, então, **se o aluno é transferido de uma escola para outra, ele praticamente está vendo a mesma coisa, não há ruptura**. (grifos nossos) (DIRETORA DE ESCOLA 2, 2012).

A coordenadora pedagógica 2, assim como o faz a diretora 2, também aponta como aspecto positivo o fato do aluno possuir o mesmo material que é usado em outra escola, no caso, de transferência entre escolas municipais.

Vantagem da apostila eu acho que é toda a rede usar a mesma apostila. Agente tem muita transferência, alunos daqui para outra escola; então, **se eles vão para outra escola, eles têm a mesma apostila**, não ficam “perdidos”. (grifos nossos) (COORDENADORA PEDAGÓGICA 2, 2012).

As professoras do 2.º, 3.º e 4.º anos 2 perceberam como desvantagem da adoção do sistema apostilado de ensino o fato de ter que cumprir o que está proposto pelo material, na percepção delas é “ficar presa”, pois “tem que trabalhar com a apostila”, para elas o professor tem que buscar outras estratégias pedagógicas na condução do trabalho docente em sala de aula.

Apesar dos entrevistados considerarem o material apostilado como suporte à organização do trabalho pedagógico e, de evidenciarem a importância desse trabalho para além da utilização do material apostilado e das prescrições recebidas, também nessa escola as críticas são contundentes, principalmente, quanto ao aspecto de que a apostila é insuficiente para dar conta da aprendizagem de conteúdos curriculares referentes ao processo educativo almejado pela escola.

7.8 Procedimentos adotados pela empresa nas escolas

A empresa, conforme já indicado, oferece dentre seus serviços, um plano de ensino anual à escola, além dos materiais de apoio e *kits* para os alunos. A assessoria pedagógica prestada pela empresa é esporádica, mas envolve encontros para formação e procedimentos de avaliação do ensino.

No Calendário Escolar, entretanto, não aparecem programadas as formações do sistema apostilado de ensino. Todavia, os depoimentos e registros de HTPC indicam que há formações para as quais a Secretaria Municipal de Educação adota como procedimento entrar em contato com as escolas informando que a empresa oferecerá a formação ou palestra sobre determinada temática solicitada pela rede municipal de ensino, nas HTPC's. Nessas ocasiões

os profissionais são organizados em grupos de acordo com os anos escolares com os quais trabalham.

Embora os registros de atas na escola 1 indiquem que o sistema apostilado de ensino realizou três reuniões no ano de 2011, nas entrevistas realizadas, os professores se lembram de terem participado de dois encontros:

Este ano [2011] participei de duas formações. **Tem oficina e palestra**, nós tivemos **duas formações**, com mais de duas horas cada uma. Os professores foram distribuídos por ano, o 2.º ano [professores] vai tudo numa sala, o 3.º ano em outra. No começo do ano, foi Matemática, tipos de estratégias para explorar o conteúdo do 3.º ano. Participei também de formação sobre produção de texto, nesse ano [2011], inclusive foi realizada nessa escola, foi bem legal, como explorar a produção de texto. (grifos nossos) (PROFESSORA DO 3.º ANO 1, 2011).

Outra professora também registra dois momentos de formação, um em cada semestre:

Eu fiz **duas esse ano [2011]**, a primeira, no primeiro semestre, foi Matemática eu dava aula numa classe de 5.º ano e, a segunda, no segundo semestre, foi sobre o lúdico – brincadeiras, parlendas, músicas - para utilizar com o 1.º ano. Há uma distribuição dos professores e **a formação é de acordo com o ano escolar que você leciona**. Têm vários temas, para o 5.º ano quando eu fiz a formação, no primeiro semestre, foi Matemática e, foi o que os professores pediram; eles fazem primeiro uma enquete, perguntam o que a gente tem dúvida e o que a gente gostaria que a apostila trabalhasse [sugestão de tema para formação], as temáticas que a gente gostaria que eles trouxessem, e a partir disso formam os grupos. (grifos nossos) (PROFESSORA DO 1.º ANO 1, 2011).

Os dois depoimentos confirmam que os encontros são organizados em torno de temáticas solicitadas pela rede municipal de ensino. Os temas são sugeridos pelos profissionais nas escolas. A SME realiza a definição final.

Segundo a diretora da escola 1, a empresa também oferece a possibilidade de professores e gestores realizarem cursos à distância. Os cursos ficam disponíveis na página *on line* da empresa, que oferece certificados aos concluintes (DIRETORA DE ESCOLA 1, 2011).

Na escola 2, as atas indicam que no ano de 2012, houve duas reuniões coordenadas pelo sistema apostilado de ensino, a maioria dos docentes afirma que as reuniões são realizadas bimestralmente, no entanto não é especificado por eles quantas foram e quais as temáticas tratadas nessas reuniões.

A professora do 3.º ano 2 informa sobre o apoio técnico-pedagógico oferecido pela empresa fornecedora do sistema apostilado de ensino:

Temos, além da apostila, **uma vez por bimestre, no HTPC, uma palestra referente aos conteúdos da apostila, ou então, uma dinâmica a respeito da apostila.** Os formadores do sistema apostilado de ensino passam algumas atividades diferenciadas, as que eles acham que nós tivemos dificuldades em trabalhar. Na formação não é uma oficina única para todos os professores; o 3.º ano ficou com a parte de Matemática, nós trabalhamos com o material dourado. **Cada ano escolar (1.º, 2.º, 3.º, 4.º, 5.º anos) fica com um tema diferente [...]** Eles [sistema apostilado] pedem sugestões e **vêm o que é pertinente trabalhar na formação.** (grifos nossos) (PROFESSORA DO 4.º ANO 2, 2012).

Outra professora, do 2.º ano² confirma a informação: “cada bimestre nós temos uma oficina ou palestra, quatro vezes ao ano”, ao ser indagada se, no caso de dúvida sobre o uso do material apostilado no trabalho cotidiano em sala de aula haveria algum acesso *on line*, a professora respondeu que há o acesso, mas que não soube de nenhum professor que tivesse entrado em contato com o sistema apostilado, para ela “se surge alguma dúvida, o professor procura saná-la nesses encontros, quando ocorre a possibilidade”.

A diretora de escola 2 assim como depoimento da escola 1, também, afirma que as temáticas das formações são provenientes de solicitações da rede municipal de ensino.

O pessoal do sistema apostilado de ensino vem e trabalha o que foi solicitado por toda rede municipal. Os formadores realizam oficinas, eles vêm trabalhar com os professores, fora isso existe o sistema *on line* que pode ser acessado. (grifos nossos) (DIRETORA DE ESCOLA 2, 2012).

O depoimento da professora do 4.º ano 2 registra sua avaliação quanto as formações realizadas: “algumas são interessantes, algumas boas, outras nem tanto”.

Não há uma presença constante de técnicos da empresa nas unidades escolares. A avaliação anual integra o conjunto de serviços do sistema apostilado e da empresa, os resultados são apresentados à SME que os encaminha às unidades escolares.

A coordenadora pedagógica 1 assim interpreta o procedimento:

Na avaliação do sistema apostilado de ensino. Os resultados posteriormente [à aplicação da avaliação] são apresentados à direção da escola e coordenação pedagógica, que os apresenta na HTPC aos professores, **no sentido de gerar discussão e reflexão sobre a prática.** (grifos nossos) (COORDENADORA PEDAGÓGICA1, 2011).

A diretora de escola 2 tem a seguinte percepção sobre esse fato:

Acompanhar eles não vem, mas, uma vez por ano têm a avaliação do sistema apostilado, aí eles “afunilam” os dados e fornecem o resultado do desempenho da escola, em relação à outras escolas, à outros municípios. Eles mandam para a escola e nós trabalhamos os resultados da avaliação com os professores: “a nossa escola está assim”. **A SME tem duas diretoras pedagógicas, se precisarmos de alguma coisa, elas nos atendem.** (grifos nossos) (DIRETORA DE ESCOLA 2, 2012).

Perguntado se existe um setor responsável por orientar, acompanhar e supervisionar a implantação do sistema apostilado de ensino nas escolas, a diretora de escola¹ respondeu que não há nenhuma pessoa “que venha fiscalizar se o professor está trabalhando ou não”.

A maioria dos professores das escolas pesquisadas relataram que não há presença de pessoal do sistema apostilado nas escolas, a professora entrevistada do 4.º ano² fez o seguinte comentário: “quem acaba fazendo esse trâmite é a Secretaria de Educação, o pessoal do sistema apostilado não conhecemos, só conhecemos quando vamos para os cursos”.

Sobre o acompanhamento do material apostilado a coordenadora pedagógica² relata: “diretamente é a Secretaria de Educação”.

O AVALIA - sistema de avaliação promovido pela empresa que fornece o material apostilado - privilegia os alunos que realizam no ano a Prova Brasil, segundo a diretora de escola¹, no caso, os alunos participam de três avaliações no ano: SARESP, Prova Brasil e a Avaliação coordenada pelo sistema apostilado de ensino.

Em nenhuma das entrevistas concedidas houve referência a medidas tomadas a partir dos resultados da avaliação. Uma das professoras menciona inclusive que “a empresa não faz intervenção com os resultados [da avaliação]. Ela faz capacitação”. (PROFESSORA DO 3.º ANO 1, 2011).

Foi observada uma reunião realizada pelo sistema apostilado de ensino em setembro de 2012, das 18h00 às 19h30, no recém inaugurado anfiteatro no Centro Cultural do município. A palestra ocorreu na HTPC, da qual participaram os docentes PEB I e PEB II, coordenadores pedagógicos e diretores de escolas da rede municipal de ensino e, teve como temática “Contação de histórias”. Houve a exposição do palestrante e, posteriormente, o desenvolvimento de dinâmicas com a participação de alguns professores.

No que tange a discussão acerca do uso do sistema apostilado de ensino na organização do trabalho pedagógico nas escolas pesquisadas¹ e² reiteramos que o material apostilado não constitui recurso didático-pedagógico único na sala de aula e, a implantação de projetos especiais elaborados pelos professores e o desenvolvimento de atividades diversas constituem ações de autoria e de participação.

As categorias de análise compreendidas neste trabalho estão imbricadas, elucidaram nossas questões de pesquisa e nos forneceram subsídios suficientes para afirmarmos que a adoção do sistema apostilado de ensino, no município paulista de Santa Gertrudes, interfere

na construção dos Projetos Político Pedagógicos das escolas e restringe a autonomia escolar na organização do trabalho pedagógico nas unidades escolares ao padronizar e homogeneizar o conteúdo curricular e ao excluir os professores da autoria de seu próprio trabalho, restringindo sua autonomia pedagógica.

Concluimos que o uso do sistema apostilado de ensino não favoreceu a articulação das escolas em prol de uma discussão da prática pedagógica, apenas priorizou a seleção e organização sequencial dos conteúdos curriculares que devem ser executados pelos docentes e administrados pela equipe gestora, evidenciamos como aspecto negativo a padronização dos conteúdos no que tange ao que deve ser ensinado e, a responsabilização dos profissionais no alcance de melhores resultados educacionais.

O campo não corrobora as informações e afirmações apregoadas pelo sistema apostilado de ensino em seu *site*, aspectos tais como: melhoria da qualidade do ensino, atendimento às escolas em sua diversidade e especificidades e, consideração aos ritmos de aprendizagem dos alunos não são, na prática, efetivados.

Ainda, acerca da autonomia das unidades escolares no município de Santa Gertrudes, estas não elaboram e selecionam coletivamente os conteúdos curriculares, pois ao ser instituído o sistema apostilado de ensino elas recebem as apostilas prontas, as especificidades e necessidades inerentes às escolas são desconsideradas, cabendo-lhes seu cumprimento e execução.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho, embora não tenha esgotado a temática abordada, permite evidenciar alguns aspectos importantes para a compreensão da organização do trabalho pedagógico em escolas públicas municipais com a adoção do sistema apostilado de ensino.

Gostaríamos de reiterar nosso pressuposto de pesquisa, de que a reconfiguração do Estado contribuiu para a formulação de políticas assentadas em padrões gerenciais e, evocou a participação do setor privado na gestão da educação pública, estimulando como parâmetro de qualidade da escola pública a padronização e homogeneização do processo educativo.

O primeiro aspecto abordado por esta tese foi sobre a política educacional no Brasil, considerada a importância que a Constituição Federal de 1988 dá à Educação, para tanto evidenciamos três aspectos nessa discussão: a Reforma do Aparelho do Estado Brasileiro, sua reconfiguração e alteração para formulador, regulador e avaliador das políticas públicas; o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) na distribuição de recursos financeiros subvinculados à educação; e a centralidade dos sistemas de avaliação externa na política educacional atual, o controle de resultados e a ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

A Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n.º 9.394/1996) consubstanciaram em determinações legais aspectos importantes da educação nacional. Ambas estabeleceram os princípios pelos quais o ensino deveria ser ministrado: a liberdade de aprender e ensinar, pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e a gestão democrática do ensino público. Depreendemos que as respectivas Leis preveem autonomia e liberdade para escolher os conteúdos e a forma de ministrar o ensino nas unidades escolares públicas.

Em 1995, foi criado o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) que elaborou o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE). O PDRAE definiu objetivos e estabeleceu diretrizes para a reforma da administração pública brasileira. Houve a reforma administrativa com a propositura de mudança de uma administração pública burocrática para uma administração pública gerencial, ainda um processo em curso, apresentando avanços e retrocessos e. instituindo conceitos de eficácia e

eficiência, qualidade nos serviços públicos, o atendimento ao cidadão-cliente dos serviços prestados pelo Estado e, a ênfase na avaliação e controle dos resultados.

Evidenciamos que na nova configuração do Estado, foi reduzido o seu papel de executor direto de serviços e assumido o papel de formulador, regulador e avaliador das políticas públicas. Ocorreu, assim, a descentralização vertical, na qual houve a delegação de responsabilidades aos estados e municípios, o incentivo à participação do setor privado e da sociedade civil na oferta de serviços públicos e, ênfase nos sistemas de avaliação externa.

Podemos concluir que a reconfiguração do Estado trouxe mudanças significativas para a educação brasileira, reconfigurando-a também. A educação, influenciada pela gestão gerencial e pela inserção da lógica privada, instituiu a performatividade (melhoria no desempenho) e a responsabilização (melhoria nos resultados) para as instituições escolares.

O governo federal instituiu a Emenda Constitucional (EC) n.º 53 de 19 de dezembro de 2006, a Lei n.º 11.494 de 20 de junho de 2007 e o Decreto n.º 6.253 de 13 de novembro de 2007, que criou e regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) – em vigor desde 1.º de janeiro de 2007, com vigência até 2020.

O FUNDEB consiste na distribuição de recursos financeiros vinculados à educação no âmbito dos municípios, estados e Distrito Federal, proporcionalmente ao número de alunos matriculados anualmente nas respectivas redes de educação básica pública presencial, com relação as diferenças entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino e, é exigido pelas Leis que regulamentam o Fundo, o acompanhamento e controle social sobre a distribuição e aplicação dos recursos. Inferimos que uma das possibilidades que possa estar ocorrendo na aplicação desses recursos financeiros por parte dos municípios paulistas para o conjunto de escolas de suas respectivas redes de ensino, seja a adoção de sistema apostilado de ensino para a organização do trabalho pedagógico.

O Ministério da Educação (MEC) criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), instaurou uma sistemática de avaliação do ensino fundamental médio e, alegou que sua finalidade era a de melhorar a qualidade e produtividade do ensino. Constatamos que se difundiu nos sistemas escolares uma determinada concepção de avaliação, responsabilizando estes pelos resultados escolares. O Estado assumiu o papel regulador no controle dos resultados.

Foi ressaltado que nas políticas educacionais atuais houve a centralidade nos sistemas de avaliação com ênfase nos resultados das avaliações externas, no acompanhamento e controle dos resultados e, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) instituído em 2007. O que conseqüentemente, conduziu o movimento das escolas e redes de ensino por alcançar bons resultados nas avaliações externas, os quais se referem ao aumento numérico em índices ou em médias dos sistemas de avaliação vigentes, o que nem sempre corresponde à efetiva melhoria da aprendizagem escolar pelos alunos.

O IDEB enquanto indicador de qualidade educacional não considera as nuances que interferem no cotidiano escolar e, conseqüentemente, no momento da avaliação, não leva em conta as especificidades das escolas, ou seja, das diferentes realidades escolares encontradas em âmbito nacional.

Reiteramos o fato de que não podemos desprezar o valor da avaliação externa, em que se situa a apreciação do trabalho escolar pelas instâncias administrativas do sistema, entretanto, esta não se deve traduzir apenas na aplicação de testes de sistemas de avaliação externa.

Na educação brasileira, a centralização sempre foi uma forma encontrada para tentar controlar as escolas e, mesmo com a municipalização do ensino, o que ocorreu foi o deslocamento de responsabilidades da instância estadual para a municipal e, em alguns casos, nem isso aconteceu, visto que essa não implicou, necessariamente, em cessão de poder e controle. Mesmo com a reconfiguração do Estado, permaneceu sua centralidade nas políticas educacionais e, ainda, reconheceu como parceiros novos setores da sociedade civil e da iniciativa privada, instituindo novos processos de governação e provisão da educação, de organização curricular, de avaliação, de organização e gestão das escolas.

Nesse contexto, cabe ressaltar que as parcerias público-privadas na área educacional indicam uma forma de reprodução do capital e a busca de expansão em outro nicho de mercado: os municípios.

No estado de São Paulo houve a ampliação do número de parcerias público-privadas nos municípios, em sua maioria, municípios de pequeno porte, principalmente com relação à compra de sistema apostilado de ensino na forma de material didático único para o conjunto de escolas que compõem suas respectivas redes de ensino. A justificativa mais comum se referiu ao fato de estabelecer uma padronização da qualidade do ensino por meio do mesmo conteúdo a todos os alunos.

Podemos inferir que as parcerias público-privadas favoreceram a expansão do “privado” no interior da “esfera pública”, desde que a organização do trabalho pedagógico nas escolas foi embrenhada por aspectos da lógica empresarial.

É, para nós, clara a constatação de que, se na nova gestão pública o “privado” é considerado política pública, a adoção de sistema apostilado de ensino pelo município para a organização do trabalho pedagógico no conjunto de escolas que compõem sua respectiva rede de ensino é uma política educacional municipal. Dessa forma, o município transfere para a empresa privada a função de operacionalização da política educacional e a discussão dos fins da educação pública.

Todavia, a situação é problemática quando se apontam as sérias limitações quanto à parceria público-privada na aquisição de material apostilado: ausência de controle social ou técnico, fragilidade conceitual e pedagógica dos materiais didáticos apostilados e serviços de apoio técnico-pedagógicos, duplo pagamento por materiais didáticos, direito à qualidade de ensino submetido à lógica do lucro, e padronização de conteúdos e currículos escolares como parâmetros de qualidade, aspectos estes que se materializam de forma frequentemente combinada. Constatamos a necessidade de o governo local repensar esse tipo de contratação e as implicações que decorrem de sua decisão

Reiteramos o fato de que o Estado transferiu responsabilidades da execução de tarefas e dos resultados educacionais para o âmbito da escola sob a justificativa de descentralização e autonomia escolar, apesar de, ao mesmo tempo, manter no nível central a concepção das políticas e o controle do poder decisório.

Em nome da melhoria da qualidade do ensino, o governo passou a controlar os índices alcançados e as práticas escolares, visando a que as escolas se tornassem mais eficazes; a autonomia proposta limitou-se a delegar às unidades escolares a escolha dos meios para que atingissem resultados centralizadamente definidos. Nesse aspecto, cabe ressaltar que isso influenciou a organização do trabalho pedagógico na escola, porque a escolha dos meios não está dissociada dos fins esperados.

Dentre as ideias tecidas na discussão de autonomia escolar, podemos depreender que se trata da liberdade de decidir sobre os meios para a consecução de fins educacionais desejados, para o que a comunidade escolar se organiza e se articula, tendo em vista objetivos comuns, e age em conformidade com as leis vigentes na sociedade. A escola está subordinada a órgãos centrais e, mesmo com certas limitações impostas pelo sistema, é possível avançar

progressivamente em direção à autonomia, por meio da articulação e participação da comunidade escolar na construção do Projeto Político Pedagógico, na elaboração do Regimento Escolar, na instituição de órgãos colegiados, entre outros.

Destacamos que a participação da comunidade escolar e externa é condição para que a gestão democrática se efetive na escola e para que esta possa caminhar em direção à conquista de maior autonomia pedagógica, administrativa e financeira, assegurada nas determinações legais, mas ainda a ser efetivada, de fato, na prática.

Desse modo, consideramos importante que a elaboração e execução da Proposta Pedagógica /PPP da escola seja tarefa coletiva, envolvendo docentes, demais profissionais da educação e as comunidades escolar e local, por meio da efetivação da gestão democrática e respeitando-se as peculiaridades das escolas, portanto, assegurando o princípio constitucional da educação nacional: “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”, no qual se respeite a diversidade de ideias que possam coexistir no ambiente escolar e a autonomia da escola em decidir na escolha das concepções pedagógicas pelas quais o ensino é ministrado, o que nem sempre é lembrado e seguido.

Uma consideração importante que ressalta estas elucidações é que a reorganização do trabalho pedagógico que vem sendo realizado pela empresa privada nas escolas públicas municipais, por meio da implantação do sistema apostilado de ensino, retira o controle sobre o processo de trabalho dos profissionais da educação pública e o transfere para o setor privado.

Ainda, outra consideração que evidenciamos, divergindo das legislações educacionais com referência à gestão democrática e autonomia escolar, é a defesa atual da padronização daquilo que se ensina nas escolas como estratégia para melhoria dos resultados nas avaliações externas. Mais do que a necessidade de estabelecer uma diretriz pedagógica versando somente sobre a disposição sequencial de conteúdos, a organização do trabalho pedagógico na escola implica uma perspectiva educativa, processos adequados aos fins que se pretende alcançar e a realização da condição de sujeito dos envolvidos.

A pesquisa nos ofereceu subsídios para afirmar que no município paulista de Santa Gertrudes, a implantação do sistema apostilado para o ensino fundamental I na rede pública municipal não foi uma reivindicação que partiu dos docentes dessa etapa de atendimento, mas de um grupo de professores de uma determinada escola sob a coordenação da secretária de educação, à época, professora. A medida não foi em atendimento à demanda da maioria dos professores e não envolveu a sua participação na tomada da decisão, diferenciando-se do

processo de elaboração do novo Plano de Carreira, o qual envolveu a participação dos profissionais do magistério. Destacamos o fato como um importante exemplo de participação e de tentativa de democratização da gestão educacional municipal.

Vimos que o novo Plano de Carreira, Cargos, Vencimentos e Salários para os integrantes do Magistério Público Municipal organizou a carreira do magistério e implantou a progressão horizontal e a progressão vertical, esta última sendo obtida mediante avaliação de desempenho.

O mesmo prevê, ainda, como princípios básicos do ensino público municipal, a liberdade de aprender e ensinar, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e a gestão democrática das escolas da rede municipal, os quais trazem à tona o respeito à diversidade de ideias que podem coexistir no ambiente escolar e na autonomia da escola, por meio de sua democratização, na decisão da escolha das concepções pedagógicas pelas quais o ensino é ministrado. É, portanto, para nós, clara a constatação de que direção contrária foi tomada pela administração municipal ao optar pela adoção de sistema apostilado de ensino para sua rede escolar.

Verificamos que os contratos e termos de prorrogações contratuais firmados entre a Prefeitura Municipal de Santa Gertrudes/São Paulo e o Sistema Apostilado de Ensino UNO/Editora Moderna para aquisição de sistema apostilado e serviços educacionais, no período de 2009 a 2012, foram estabelecidos por processo licitatório, sendo os valores dos custos de material apostilado e apoio técnico-pedagógico significativamente altos. Também observamos valores diferenciados em relação àqueles disponíveis como valores pagos na página oficial do Tribunal de Contas do Estado de São Paulo (TCE/SP) e, ainda, que o material disponibilizado ao ensino público é diferente do ofertado às escolas particulares. Nesse ponto, cabe ressaltar que, se há necessidade para o ensino municipal de material didático contendo os conteúdos curriculares, isso poderia ser suprido por meio dos livros didáticos distribuídos gratuitamente pelo governo federal às escolas públicas enquanto esses recursos poderiam ser aplicados em outras prioridades.

Apesar de a medida tratar de opção político-pedagógica do gestor municipal e trazer como justificativas: o estabelecimento de diretriz para o trabalho educacional, à articulação da rede de ensino municipal e a seleção do mesmo conteúdo e da mesma sequência, pudemos concluir que a adoção do sistema apostilado de ensino no município pesquisado se refere à padronização de conteúdos, ou seja, daquilo que se ensina na rede municipal. A medida se contrapõe aos dispositivos legais que asseguram a pluralidade de ideias e concepções

pedagógicas, à gestão democrática nas escolas públicas e à participação da comunidade escolar e externa na elaboração e implementação da Proposta Pedagógica e do Projeto Político Pedagógico (PPP).

A pesquisa de campo nos trouxe um rol de informações rico e vasto, o qual nos possibilitou adentrar no contexto escolar e apreender a realidade das escolas à luz de um referencial teórico-prático.

As categorias de análise discutidas no trabalho encontram-se imbricadas e contribuíram para elucidação e constatação de nossas questões iniciais da pesquisa: a utilização do sistema apostilado de ensino interfere na organização do trabalho pedagógico na escola e no Projeto Político Pedagógico e a autonomia escolar é restringida com o uso do material apostilado.

A categoria de análise Projeto Político Pedagógico nos forneceu subsídios para afirmar que, em Santa Gertrudes, há dois tipos antagônicos de planejamento em âmbito escolar: o PPP que, teoricamente, possui um caráter mais democrático e que contempla a intencionalidade por uma escola mais autônoma e de qualidade e, o sistema apostilado de ensino que incide sobre o controle da organização curricular e dos resultados educacionais, imprimindo a lógica da gestão empresarial no contexto escolar.

Observamos que, em ambas as unidades escolares, os Projetos Políticos Pedagógicos, Planos de Trabalho e Propostas Pedagógicas analisados evidenciam o desenvolvimento de conteúdos curriculares articulados com o uso de recursos didáticos diversos na organização do trabalho pedagógico nas escolas. Constatamos que, além de beneficiar os conhecimentos escolares, traduzem-se em atividades humanas que favorecem o desenvolvimento do aluno.

Os projetos especiais constituem-se como produção própria das duas unidades escolares pesquisadas; ainda que de forma restrita, podem ser considerados como possibilidade de prática autônoma dos docentes quanto à organização de seu trabalho pedagógico nas escolas.

Assim sendo, constatamos que o sistema apostilado de ensino se sobrepõe ao PPP, instituindo uma forma de organização do trabalho pedagógico que desconsidera a base política inerente ao PPP, evidenciando o viés da padronização do ensino.

Percebemos desconsideração quanto ao fato de que as escolas são diferentes umas das outras, possuem características e peculiaridades próprias; as salas de aulas possuem

diversidade, os alunos são singulares quanto ao ritmo e a forma de aprender. Nesse caso, o PPP fica prejudicado; se o seu objetivo é contemplar a organização pedagógico-administrativa da escola, a intencionalidade de ações coerentes aos fins educacionais e a participação da escola-família-comunidade no processo educativo, ficou restrita à gestão democrática no interior da escola e à autonomia escolar.

A categoria autonomia escolar evidenciou-se limitada na autoria de projetos e na complementação da prática pedagógica com o uso de recursos diversos; os professores argumentam ser devido ao pouco conteúdo trazido pelas apostilas; à sua não adequação à realidade dos alunos e à sua incompatibilidade com o desenvolvimento dos mesmos quanto ao aprendizado de determinados conteúdos.

A autonomia da escola é um exercício de democratização do espaço público; significa assegurar a implantação de projetos pedagógicos, a utilização de materiais didáticos em consonância com as necessidades das escolas, à contemplação da diversidade, ao acolhimento de concepções e práticas pedagógicas diversas, às tomadas de decisões compartilhadas que nortearão a ação educativa, à consideração dos profissionais do magistério como intelectuais ativos na produção do trabalho escolar, ao processo de aprendizagem dos alunos, à articulação escola-comunidade, dentre outros aspectos. Entretanto, a adoção do sistema apostilado de ensino estabelecido como política pública educacional municipal e operacionalizada pelo setor privado dá pouca margem para a construção coletiva e para o exercício da autonomia escolar.

Na categoria gestão democrática, foi possível constatar que, quanto às instâncias decisórias: Conselho de Escola (CE) e Associação de Pais e Mestres (APM), não há uma prática efetiva de participação nas tomadas de decisões das escolas; as mães/pais de alunos são vistos apenas como receptores de informações, não participando do processo educativo com sugestões e compartilhamento nas decisões; somente recebem poucas informações sobre as escolas.

A esse respeito, constatamos que a gestão democrática via participação dos pais e comunidade escolar e externa ainda é um processo a se consolidar, acolhendo os diferentes atores, com diferentes concepções, formações e opiniões, respeitando a diversidade e promovendo a construção de deliberações coletivas.

É fundamental que a Secretaria Municipal de Educação reconheça o caráter democrático do PPP e o considere como um importante instrumento que favorece a

participação, a tomada de decisões coletivas e de ações efetivas no que tange ao trabalho pedagógico e administrativo nas unidades escolares.

A última categoria de análise, participação de pais e comunidade, forneceu-nos informações para afirmar que a elaboração do PPP das unidades escolares se restringiu à equipe gestora e docentes, não tendo havido participação efetiva da comunidade escolar e externa, tendo em vista o desconhecimento das mães sobre o processo registrado nos depoimentos. A legitimidade e a conquista da gradativa autonomia pressupõem a participação dos sujeitos envolvidos na ação educativa; a legislação educacional prevê a gestão democrática do ensino público e a participação da comunidade escolar e externa, que devem ser viabilizadas por meio da abertura de espaços nas escolas para que se possibilite a efetiva participação.

Observamos a necessidade de as escolas avançarem nos processos de participação e no compartilhamento na tomada de decisões, na consolidação da gestão democrática e na conquista da progressiva autonomia escolar.

Na esteira destas conclusões, vimos que a adoção de sistema apostilado de ensino para toda a rede pública municipal de ensino interfere na garantia legal da gestão democrática e da autonomia pedagógica ao excluir os professores, pais e comunidade local da elaboração do Projeto Político Pedagógico das escolas.

Pudemos concluir que o uso do sistema apostilado de ensino interfere na organização do trabalho pedagógico e no Projeto Político Pedagógico das escolas ao padronizar e homogeneizar o conteúdo curricular e ao excluir os professores da autoria de seu próprio trabalho, restringindo sua autonomia pedagógica.

Constatamos que, nas atitudes de complementar o conteúdo, adequá-lo à realidade, trazer outros materiais e projetos para a sala de aula, residem possibilidades para o exercício da autonomia escolar, pois ao desenvolverem outras estratégias para a (re)organização da prática docente, os profissionais do magistério criaram novas possibilidades de organização do trabalho pedagógico. Apesar do caráter limitado da autonomia nos contextos escolares, parece-nos serem as alternativas características da “fidelidade” desses profissionais aos seus objetivos e interesses.

Reconhecemos a importância do estabelecimento de políticas públicas educacionais, de legislações educacionais, e de ações efetivas na edificação da educação nacional, mas é preciso imbuir esforços na elaboração de políticas educacionais que se diferenciem daquelas

elaboradas de maneira centralizada por instâncias burocráticas detentora do poder, que atendam aos anseios dos diferentes sujeitos sociais na construção de políticas e que viabilizem a construção de uma educação pública assentada na democratização da escola, na diversidade e na inclusão. Também é preciso assegurar e efetivar o seu cumprimento nas instituições escolares e nos sistemas educacionais e, para tanto, a mobilização e controle social são essenciais.

Evidenciamos que uma educação de qualidade se faz com ações efetivas que concretamente viabilizem a melhoria do atendimento educacional destinado à população estudantil brasileira, entre elas, investimentos em infraestrutura das escolas, nos recursos administrativos, pedagógicos e tecnológicos, na formação e valorização dos profissionais da educação, no atendimento à demanda escolar nos diversos níveis e modalidades, e na melhoria da aprendizagem.

Ressaltamos o consenso sobre a importância de a escola ser autônoma, visto que a construção e o exercício da autonomia favorecem o pluralismo de ideias, a formação humana, o respeito às diferenças e a instituição de sujeitos criativos e responsáveis.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T. **Autonomia monitorada como eixo de mudança**: padrões de gestão do ensino público paulista (1995-1998). 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da USP, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- _____. **Educação e produtividade**: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado. São Paulo: Xamã, 2006.
- _____. (Coord.). **Estratégias municipais para a oferta da educação pública no Estado de São Paulo**. Projeto de Pesquisa (FAPESP), 2007. Mimeografado.
- _____. Organização do trabalho na escola e reformas educativas. **Educação Teoria e Prática**, Rio Claro, vol. 21, n. 38, p 1-5, out/dez-2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br>>. Acesso em: 02 abr. 2013.
- ADRIÃO, T.; PERONI, V. Público não-estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Org.). **O público e o privado na educação**: interfaces entre estado e sociedade. São Paulo: Xamã, 2005, p.137-153.
- _____. Implicações do Programa Dinheiro Direto na Escola para a gestão da escola pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 253-267, jan./abr. 2007. Disponível em:<<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 05 abr. 2013.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- ADRIÃO, T.; BORGHI, R. Parcerias entre prefeituras e a esfera privada: estratégias privatizantes para a oferta da educação pública em São Paulo? In: Simpósio Brasileiro, 23.,2007; Congresso Luso-brasileiro, 5.,2007; Colóquio Ibero-americano de Política e Administração da Educação, 1., 2007, Porto Alegre. **Anais: Por uma escola de qualidade para todos: apresentação, programa e resumos**. Porto Alegre: ANPAE/UFRGS/FACED/PPGEDU, 2007. P. 179-180.
- ADRIÃO, T.; BORGHI, R.; GARCIA, T. Iniciando o debate sobre compra de sistemas de ensino em municípios paulistas. In: **Relatório técnico parcial**. Projeto de pesquisa: Estratégias municipais para a oferta da educação básica: uma análise de parcerias público-privado no Estado de São Paulo. Processo nº 07/54207-4 (FAPESP). 2008. Mimeografado.
- ADRIÃO, T. et al. **Estratégias municipais para a oferta da educação básica: análise de parcerias público-privadas no Estado de São Paulo – relatório de pesquisa**. Brasília: FAPESP, 2009a.
- _____. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p.799-818, out. 2009b.
- _____. Sistemas apostilados e gestão privada da educação pública em São Paulo. **Educação e Sociedade**, 2009c.

ADRIÃO, T.; GARCIA, T. Verbete apostilamento do ensino/sistema apostilado. In: OLIVEIRA, D. et al. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: FE-UFG, 2010. [CD Rom]

AMORIM, I. F. **Indústria cultural e sistemas apostilados de ensino**: a docência administrada. 2012. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012.

ARAÚJO, R. B. M. de. Planejamento estratégico e autonomia na gestão educacional. **III Seminário Políticas Sociais e Cidadania**, 24 a 26 nov. 2010, Salvador. Anais: UCSal, 2010. Disponível em: <http://www.interativadesignba.com.br/III_SPSC/arquivos/sessao7/197.pdf> Acesso em: 19 jan. 2014.

ARAÚJO FILHO, H. Reformas educacionais: consequências para os sistemas e para os trabalhadores em educação. **Educação Teoria e Prática**, Rio Claro, vol. 21, n. 38, p 45-58, out/dez-2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br>>. Acesso em: 05 abr. 2013.

ARELARO, L. A municipalização do ensino no Estado de São Paulo: antecedentes históricos e tendências. In: OLIVEIRA, C. et al. **Municipalização do Ensino no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p.61-89.

AZANHA, J. M. P. Proposta pedagógica e autonomia da escola. **Escola de cara nova: planejamento 98**. São Paulo: Secretaria da Educação, jan/1998.

BALL, S. Performatividade, Privatização e o Pós-Estado do Bem-Estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, set/dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 abr. 2013.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, vol. 35, n. 126, p. 539-564, set/dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 10 abr. 2013.

BARROSO, J. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, Naura C. (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 11-32.

_____. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, N. S. Carapeto (Org.). **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

BASSI, M. e GIL, J. **A municipalização do ensino no Estado de São Paulo**. Relatório Final, 1999. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org>>. Acesso em: 16 Jul 2008.

BERTAGNA, R. H.; BORGHI, R. Possíveis relações entre avaliação e sistemas apostilados privados em escolas públicas. **Educação Teoria e Prática**, Rio Claro, vol. 21, n. 38, p 132-146, out/dez-2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br>>. Acesso em: 08 abr. 2013.

BEZERRA, E. **A Parceria público-privada nos municípios de Brotas e Pirassununga: estratégias para a oferta de ensino?** 2008. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2008.

BOBBIO, N. A grande dicotomia: público/privado. In: BOBBIO, N. **Estado, governo e sociedade**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 13-31.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora. 1994.

BORGHI, R. **A municipalização do ensino fundamental em processo: um estudo de caso em três municípios do interior paulista**. 2000. 175 f.. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 05/10/1988.

_____. Decreto nº 6.253/2007, de 13/11/2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14/11/2007.

_____. **Emenda Constitucional n° 14, de 12/09/1996**. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União, Brasília, Seção I, p. 18.109, 13/09/1996.

_____. **Emenda Constitucional n° 53, de 19/12/2006**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União, Brasília, 09/03/2006.

_____. **Lei n° 8.069, de 13/07/1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, 1990.

_____. **Lei n° 8.666, de 21/06/1993**. Regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 22/06/1993.

_____. **Lei n° 9.394, de 20/12/1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 1996a, 23/12/1996.

_____. **Lei n° 9.424, de 24/12/1996**. Institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 1996b, 26/12/1996.

_____. **Lei n° 11.079, de 30/12/2004**. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 31/12/2004.

_____. **Lei n° 11.114, de 16/05/2005**. Altera os arts. 6.º, 30, 32 e 87 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 17/05/2005.

_____. **Lei nº 11.274, de 06/02/2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 07/02/2006.

_____. **Lei nº 11.494, de 20/06/2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 22/06/2007.

_____. **Lei nº 11.738, de 16/07/2008.** Regulamenta a alínea e do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 16/07/2008.

_____. Ministério da Administração e da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília: Câmara da Reforma do Estado, novembro de 1995.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n.º 04/2010,** de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2010a, 14/07/2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n.º 07/2010,** de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2010b, 15/12/2010.

CADERNO DE CAMPO 1. **Escola Pesquisada 1.** 2011. Pesquisadora Alessandra Aparecida Cain.

CADERNO DE CAMPO 2. **Escola Pesquisada 2.** 2012. Pesquisadora Alessandra Aparecida Cain.

CAIN, A. A. **O atendimento ao ensino fundamental: análise de parcerias de dois municípios paulistas e o setor privado na aquisição de 'sistema de ensino'.** 2009. 271 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2009.

CÂNDIDO, A. A estrutura da escola. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. M.. **Educação e Sociedade:** Leituras de sociologia da educação. 6 ed. São Paulo: Nacional, 1974. p. 197-128.

CARDOSO, F. H. Reforma do Estado. In: Pereira, L. C. B.; SPINK, P. (Orgs). **Reforma do Estado e administração pública gerencial.** 1. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas Editora, 1998. p. 15-19.

CASTRO, C. de M. A arte da improvisação. In: **Revista Veja.** Edição 2199, ano 44, n. 2, Editora Abril: São Paulo, 12 jan. 2011.

COORDENADORA PEDAGÓGICA1. **Sistema apostilado em escolas municipais do ensino fundamental I.** Município, 24 de novembro de 2011. Entrevista concedida a Alessandra Aparecida Cain.

COORDENADORA PEDAGÓGICA 2. **Sistema apostilado em escolas municipais do ensino fundamental I.** Município, 28 de junho de 2012. Entrevista concedida a Alessandra Aparecida Cain.

CURY, C. R. J. A Educação Básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.23, n.80, p.168-200, set. 2002.

DIRETORA DE ESCOLA1. **Sistema apostilado em escolas municipais do ensino fundamental I.** Município, 28 de novembro de 2011. Entrevista concedida a Alessandra Aparecida Cain.

DIRETORA DE ESCOLA 2. **Sistema apostilado em escolas municipais do ensino fundamental I.** Município, 27 de junho de 2012. Entrevista concedida a Alessandra Aparecida Cain.

DIRETORA PEDAGÓGICA. **Sistema apostilado em escolas municipais do ensino fundamental I.** Município, 07 de agosto de 2012. Entrevista concedida a Alessandra Aparecida Cain.

DOURADO, Luiz Fernando; BUENO, Maria Sylvia Simões. O público e o privado em educação. In: WITTMANN, L.C.; GRACINDO, R.V. (Coord). **O Estado da Arte em Política e Gestão da Educação no Brasil: 1991 a 1997.** Brasília, n.6, 2001, p. 77-91.

FERNANDES, M. D. E.; BRITO, S. H. A. de; PERONI, V. M. V. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, vol. 93, n.º 235, p. 565-578, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 8jun. 2013.

FERRETTI, C. J. Considerações em torno das formas atuais de organização do trabalho na escola. **Educação Teoria e Prática**, Rio Claro, vol. 21, n. 38, p 27-44, out/dez-2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br>>. Acesso em: 03 abr. 2013.

FURTADO, I. P. A. Padrão de Qualidade do Ensino. In: RANIERI, N. B. S. (coord.). **Direito à Educação: Aspectos Constitucionais.** São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009. p. 167-182.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. Escola cidadã – a hora da sociedade. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E.(Orgs). **Projeto Político Pedagógico: fundamentos para a sua realização.** São Paulo: Cortez, 2004.

GARCIA, T. (Coord.). **As parcerias público-privado para a compra de sistemas de ensino: análise das consequências para a organização do trabalho na escola.** Ribeirão Preto: USP, 2009. Projeto financiado pelo CNPq.

GARCIA, T. et al. As parcerias público-privado para a compra de sistemas de ensino: análise das consequências para a organização do trabalho na escola. **In: relatório de pesquisa.** Brasília: CNPq, 2012.

GARCIA, T. O. G.; CORREA, B.C. Sistemas de ensino privados em redes públicas de educação: relações com a organização do trabalho na escola. **Educação Teoria e Prática**, Rio Claro, vol. 21, n. 38, p 114-131, out/dez-2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br>>. Acesso em: 06 abr. 2013.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

GENTILI, P. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. (Orgs). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes. 1995.

GENTILINI, J. A. Autonomia, poder local e projeto político. In: GENTILINI, J. A. **Planejamento da educação, Projeto Político e Autonomia: desafios para o poder local**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p.69-113.

HIPOLITO, Á. M. Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente. **Educação Teoria e Prática**, Rio Claro, vol. 21, n. 38, p 59-78, out/dez-2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br>>. Acesso em: 06 abr. 2013.

KRAWCZYK, N. R. Em busca de uma nova governabilidade na educação. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. F. F. (Orgs). **Política e gestão da educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 61-74.

LIMA, L. C. **A Escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. **Educação Teoria e Prática**, Rio Claro, vol. 21, n. 38, p 8-26, out/dez-2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br>>. Acesso em: 02 abr. 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas em educação**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária (EPU), 1986.

MÃE DE ALUNO DO 1.º ANO 1. **Sistema apostilado em escolas municipais do ensino fundamental I**. Município, 28 de novembro de 2011. Entrevista concedida a Alessandra Aparecida Cain.

MÃE DE ALUNO DO 4.º ANO 1 E MEMBRO DA APM. **Sistema apostilado em escolas municipais do ensino fundamental I**. Município, 28 de novembro de 2011. Entrevista concedida a Alessandra Aparecida Cain.

MÃE DE ALUNO DO 4.º ANO 2 E MEMBRO DA APM. **Sistema apostilado em escolas municipais do ensino fundamental I**. Município, 27 de junho de 2012. Entrevista concedida a Alessandra Aparecida Cain.

MÃE DE ALUNOS DO 2.º E 5.º ANOS 2. **Sistema apostilado em escolas municipais do ensino fundamental I**. Município, 27 de junho de 2012. Entrevista concedida a Alessandra Aparecida Cain.

MARTINS, A.M. Uma análise da municipalização do ensino no Estado de São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 120, p. 221-238, nov. 2003.

MOTTA, C.E. de S. Indústria cultural e o sistema apostilado: a lógica do capitalismo. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 54, ago. 2001.

OLIVEIRA, C. de. A municipalização do ensino brasileiro. In: OLIVEIRA, C. et al. **Municipalização do Ensino no Brasil**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 1999, p. 11-36.

OLIVEIRA, R. P. de; ARAUJO, G. C. de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 5-23, jan. abr. 2005.

OLIVEIRA, D. A. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. F. F. (Orgs). **Política e gestão da educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 127-145.

PARO, V. H. **Administração escolar**: uma introdução crítica. 2ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

_____. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. In: OLIVEIRA, R. P. de; ADRIÃO, T. (Orgs). **Gestão, financiamento e direito à educação**. São Paulo: Xamã, 2007. p. 79-88.

PEREIRA, L. C. B. **A reforma do Estado dos anos 90** – crise e reforma. 1997. Disponível em: <<http://www.mare.gov.br/reforma>>. Acesso em: 14 mai. 2013.

_____. **Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado**. In: Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, p. 21-38, 1998.

PERONI, V. M. V. Breves considerações sobre a redefinição do papel do Estado. In: PERONI, V. M. V. **Política educacional e o papel do Estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Editora Xamã, 2003, p. 21-71.

PERONI, V. M. V.; ADRIÃO, T. Público não-estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Org.). **O público e o privado na educação: interfaces entre estado e sociedade**. São Paulo: Xamã, 2005, p.137-153.

PINTO, J. M. R. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. In **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 877-897, out. 2007.

PINTO et al, **Fortalecendo a atuação do Ministério Público na garantia do direito à educação, através da gestão democrática e da correta aplicação dos recursos financeiros**. CNPq. Relatório de Pesquisa. 2009, impresso.

PROFESSORA DE AEE. **Sistema apostilado em escolas municipais do ensino fundamental I**. Município, 03 de julho de 2012. Entrevista concedida a Alessandra Aparecida Cain.

PROFESSORA DO 1.º ANO 1. **Sistema apostilado em escolas municipais do ensino fundamental I**. Município, 10 de novembro de 2011. Entrevista concedida a Alessandra Aparecida Cain.

PROFESSORA DO 2.º ANO 2. **Sistema apostilado em escolas municipais do ensino fundamental I.** Município, 13 de junho de 2012. Entrevista concedida a Alessandra Aparecida Cain.

PROFESSORA DO 3.º ANO 1. **Sistema apostilado em escolas municipais do ensino fundamental I.** Município, 16 de novembro de 2011. Entrevista concedida a Alessandra Aparecida Cain.

PROFESSORA DO 3.º ANO 2. **Sistema apostilado em escolas municipais do ensino fundamental I.** Município, 12 de junho de 2012. Entrevista concedida a Alessandra Aparecida Cain.

PROFESSORA DO 4.º ANO 1. **Sistema apostilado em escolas municipais do ensino fundamental I.** Município, 28 de outubro de 2011. Entrevista concedida a Alessandra Aparecida Cain.

PROFESSORA DO 4.º ANO 2. **Sistema apostilado em escolas municipais do ensino fundamental I.** Município, 28 de junho de 2012. Entrevista concedida a Alessandra Aparecida Cain.

SÃO PAULO. **Lei Complementar nº 444**, de 27/12/1985. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 28/05/1985.

SANTA GERTRUDES. **Lei Municipal.** Institui o Conselho Municipal de Educação e dá outras providências. Prefeitura Municipal, 16/06/1997.

_____. **Lei Municipal.** Institui o Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério e dá outras providências. Prefeitura Municipal, 18/02/1998a.

_____. **Lei Municipal Complementar.** Dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público do Município e dá outras providências. Prefeitura Municipal, 29/06/1998b.

_____. **Lei Municipal.** Dispõe sobre a criação dos Conselhos de Escola na Rede de Ensino Fundamental e dá outras providências. Prefeitura Municipal, 26/04/1999.

_____. **Lei Municipal.** Dispõe sobre a criação do Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação e dá outras providências. Prefeitura Municipal, 14/03/2007.

_____. **Lei Municipal Complementar.** Institui o Plano de Cargos, Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Magistério Público Municipal e dá outras providências. Prefeitura Municipal, 01/09/2011.

_____. **Termo de prorrogação de prazo 2009 ao contrato 2006 que entre si celebram a Prefeitura do município e a Editora visando a aquisição de materiais didáticos compostos por Kit aluno e Kit professor e curso de formação para diretores de escolas.** Prefeitura Municipal, 01/2009. 2009a.

_____. **Termo de prorrogação de prazo 2009 ao contrato 2008 que entre si celebram a Prefeitura do município e a Editora visando fornecimento de serviços e materiais didáticos pedagógicos para os alunos e professores da educação infantil (3 a 6 anos) para o ano letivo de 2009.** Prefeitura Municipal, 01/2009. 2009b.

_____. **Contrato que entre si celebram a Prefeitura do município e a empresa Editora visando o fornecimento de sistema de ensino composto de material didático para alunos e professores da rede municipal abrangendo o ensino fundamental 1.º ao 5.º anos, bem como assessoria pedagógica, curso de formação de professores, avaliação pedagógica e institucional e portal de educação na internet com senhas individuais para professores e gestores.** Prefeitura Municipal, 04/05/2013. 2009c.

_____. **Termo de prorrogação de prazo ao contrato que entre si celebram a Prefeitura e a Editora visando a aquisição de materiais didáticos compostos por Kit aluno e Kit professor e curso de formação para diretores de escolas.** Prefeitura Municipal, 01/2010. 2010^a.

_____. **Termo de prorrogação de prazo ao contrato que entre si celebram a Prefeitura e a Editora visando fornecimento de serviços e materiais didáticos pedagógicos para os alunos e professores da educação infantil.** Prefeitura Municipal, 01/2010. 2010b.

_____. **Termo de prorrogação de prazo ao contrato que entre si celebram a Prefeitura e a Editora visando o fornecimento de sistema de ensino composto de material didático para alunos e professores da rede municipal, abrangendo o ensino fundamental 1.º ao 5.º anos, bem como assessoria pedagógica, curso de formação de professores, avaliação pedagógica e institucional e portal de educação na internet com senhas individuais para professores e gestores.** Prefeitura Municipal, 01/2010. 2010c.

_____. **Contrato que entre si celebram a Prefeitura e a Editora visando o fornecimento de sistema de ensino composto por material didático para alunos e professores da rede municipal, bem como assessoria pedagógica, curso de formação de professores, avaliação de aprendizagem e institucional e portal de educação na internet com senhas individuais para professores e gestores.** Prefeitura Municipal, 16/03/2011. 2011.

_____. **Termo de prorrogação de prazo ao contrato que entre si celebram a Prefeitura e a Editora visando o fornecimento de sistema de ensino composto por material didático para alunos e professores da rede municipal, bem como assessoria pedagógica, curso de formação de professores, avaliação de aprendizagem e institucional e portal de educação na internet com senhas individuais para professores e gestores.** Prefeitura Municipal, 01/2012. 2012.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **São Paulo Faz Escola.** 2007. Disponível em: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br>>. Acesso em 04 de maio de 2014.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Currículo. 2013. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em 04 de maio de 2014.

SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Sistema apostilado em escolas municipais do ensino fundamental I.** Município, 18 fevereiro de 2011. Entrevista concedida a Alessandra Aparecida Cain.

_____. **Sistema apostilado em escolas municipais do ensino fundamental I.** Município, 14 de agosto de 2012. Entrevista concedida a Alessandra Aparecida Cain.

SILVA, M. L. da. **A política de avaliação institucional na educação tecnológica:** as Faculdades de Tecnologia do Centro Paula Souza. 2008. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

SILVEIRA, A. D. Algumas considerações sobre as normas do processo de licitação pública, contratos e convênios. In: **Relatório técnico parcial.** Projeto de pesquisa: Estratégias municipais para a oferta da educação básica: uma análise de parcerias público-privado no Estado de São Paulo. Processo n. 7/54207-4 (FAPESP). 2008. Mimeografado.

SILVEIRA, A. D.; MIZUKI, V. Sobre a legalidade da aquisição e uso dos “sistemas de ensino privados” na educação pública. **Educação Teoria e Prática**, Rio Claro, vol. 21, n. 38, p 79-97, out/dez-2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br>>. Acesso em: 08 abr. 2013.

SISTEMA UNO DE ENSINO. **UNO Público.** Disponível em: <<http://www.sistemauno.com.br>>. Acesso em: 07 set. 2011.

SOUSA, S. Z. L. de; OLIVEIRA, R. P. de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003. Disponível em:<<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 18 abr. 2013.

STAKE, R. Estudo de caso em pesquisa educacional. **Educação e Seleção.** São Paulo. Fundação Carlos Chagas, n. 7, p. 5-14, jan/jun. 1983.

UNESP. **Universidade Estadual Paulista.** Instituto de Biociências, Campus de Rio Claro. Grupo de estudos e Pesquisas em Política Educacional (GREPPE). Disponível em:<<http://www.rc.unesp.br/ib/educacao/greppe>>. Acesso em: 04 set. 2011.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (Org). **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível.** Campinas:Papirus, 1995. p. 11-35.

_____. Projeto Político Pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. F.(Org). **As dimensões do projeto político pedagógico: Novos desafios para a escola.** Campinas: Papirus, 2001, p. 45-66.

_____. Inovações e Projeto-Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? Caderno Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 18 jan.2014.

Sites consultados

<http://portal.inep.gov.br>

<http://portal.mec.gov.br>

<http://www.ibge.gov.br>

<http://www.inep.gov.br>

<http://www.portalideb.com.br>

<http://www.sistemauno.com.br>

APÊNDICES

APÊNDICE A

**TERMO DE CONSENTIMENTO
LIVRE E ESCLARECIDO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____,

RG _____, residente à _____

Declaro: estar ciente dos objetivos e procedimentos metodológicos envolvidos na Pesquisa:
“A organização do trabalho pedagógico na escola e o sistema apostilado de ensino: estudo de caso”.

- Autorizar minha participação como depoente em entrevista na Pesquisa acima;
- Estar ciente de que posso interromper os depoimentos prestados a qualquer momento sem que haja prejuízo de qualquer natureza;
- Autorizar que meus depoimentos integrem o resultado final da pesquisa supra-citada e que sejam divulgados;
- Que minha identidade seja:

() Publicizada

() Mantida em sigilo

Local e data:

Entrevistado

Pesquisador

APÊNDICE B

ROTEIROS DE ENTREVISTAS

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O RESPONSÁVEL PELA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO

Município _____

Representante _____

Questionário

1 - Identificação do entrevistado

Instituição:

Setor de atuação:

Função:

Idade:

Sexo:

Formação:

Atividade desenvolvida junto ao poder público (o que, como, desde quando?):

2- A rede municipal de ensino

2.1- Que níveis e modalidades a rede municipal de ensino atende? Em quantas escolas?

2.2- Quantos alunos a rede municipal atende atualmente?

2.3- Quanto a organização curricular: como é organizado o currículo (quem decide, quando e como)?

2.4- As escolas possuem projeto político pedagógico?

2.5- Se existe, como foi elaborado o projeto político pedagógico (quando, por quem)? O que ele contempla? É um único para a rede ou cada escola elaborou o seu?

2.6- Como é formada a equipe escolar (professores, inspetores, serventes, direção, ou outros)?

2.7- As escolas possuem Conselho de Escola? Como é essa atuação?

2.8- As escolas possuem Associação de Pais e Mestres – APM? Como é a atuação? Possuem recursos, em que são aplicados?

2.9- Como você vê o trabalho do diretor, coordenador pedagógico e professor nas escolas?

2.10- Que dificuldades você enfrenta frente a educação do município?

2.11- As escolas de ensino fundamental participam de programas de avaliações externas (SARESP, Prova Brasil, ou outro)? Quais os resultados obtidos?

2.12- As escolas possuem alunos de inclusão? Quantos? Como são atendidos?

- 2.13- As escolas desenvolvem projetos (reforço escolar, meio ambiente, educação para o trânsito, esportes, PROERD, PROCEL, outros)?
- 2.14- Os projetos desenvolvidos foram decididos pelo coletivo escolar (quais os envolvidos na decisão e na implantação)? Há participação da Secretaria Municipal de Educação?
- 2.15- Há trabalho coletivo nas escolas (qual, quem são os envolvidos e como acontece)?
- 2.16- A Secretaria Municipal de Educação acompanha reuniões pedagógicas e HTPC's (com que frequência e como são realizadas – assuntos tratados)?
- 2.17- Qual a participação da Secretaria Municipal de Educação nessas reuniões?
- 2.18- A Secretaria Municipal acompanha a rotina escolar nas salas de aulas e nas escolas?
- 3- O sistema apostilado de ensino: sistemática de funcionamento
- 3.1- Desde quando existe a parceria com o sistema apostilado de ensino?
- 3.2- Como se decidiu por ela?
- 3.3- Por quem? Quais foram as pessoas envolvidas na decisão (funções na administração)?
- 3.4- Sofreu alguma alteração? Quando? O que foi?
- 4- Qual a principal motivação para que o município fizesse a opção pela parceria na adoção do sistema apostilado de ensino?
- 5- Quem tomou a iniciativa para a constituição da parceria/convênio? O município ou a instituição parceira? Houve outras instituições interessadas?
- 6- Em que consiste a parceria? Quais ações a instituição parceira realiza no município?
- 6.1- Foi realizada alguma discussão sobre a parceria e a adoção do sistema apostilado de ensino com as escolas, pais ou comunidade? Se a resposta for negativa - por quê?
- 6.2- Como a informação sobre a parceria chegou até a escola?
- 6.3- Em que consiste o material (*kit* por aluno, escola, professor? Substitui o livro didático)?
- 6.4- Como é organizado o material (disciplina, conteúdos, cronograma)?
- 6.5- Todas as classes utilizam o material e conseguem atender ao cronograma previsto?
- 6.6- Se a classe apresentar dificuldade de aprendizagem ou defasagem de algum conteúdo o que é feito?
- 7- Inicialmente qual foi o tempo previsto para a parceria?
- 7.1- Quem definiu esse período?
- 7.2- Como ela pode/poderia ser renovada?
- 7.3- O que normaliza a parceria? Há um documento formal (contrato, outro)?
- 8- Quais as principais intenções, interesses do município com a parceria efetivada? Havia outra alternativa?

- 9- Que diferencial o material apresenta em relação a outros ‘sistemas apostilados’?
- 10- Por que adotar apostilas se o município recebe gratuitamente o livro didático?
- 11- Existe dentro da proposta do convênio a possibilidade de alteração do material? Quem propõe a alteração? Já foram realizadas alterações?
- 12- Para o uso do material há uma assessoria? Com que periodicidade?
- 13- Como a instituição contratada (empresa) auxilia no uso do material?
- 14- Como o material tem sido avaliado na escola (professores, diretor, coordenador)?
- 15- A escola apresenta sugestões à secretaria municipal de educação?
- 16- Qual a relação do sistema apostilado de ensino com o planejamento do trabalho na escola?
- 17- O que muda no trabalho pedagógico com o uso do sistema apostilado de ensino?
- 18- O que muda no trabalho do diretor, coordenador e professor com o uso do sistema apostilado de ensino?
- 19- O que os pais pensam sobre o uso do material? Notaram mudanças ou não?
- 20- Qual a sua opinião sobre o sistema apostilado de ensino?
- 21- Quais as principais vantagens da parceria e adoção do sistema apostilado de ensino para a educação do município?
- 22 - Você identifica desvantagens da parceria e adoção do sistema apostilado de ensino para a educação do município? Quais?
- 23- Quais foram as dificuldades encontradas na implementação do sistema apostilado de ensino e da parceria?
- 24- Existe um setor responsável por orientar, acompanhar e supervisionar a administração da parceria na implementação do sistema apostilado de ensino? Como isto se dá? Quem participa?
- 25- Há alguma sistemática de avaliação do processo e resultados da parceria e da utilização do sistema apostilado de ensino? Se sim, o que é feito com os resultados da avaliação?
- 26- Em sua opinião houve melhora na oferta educacional? Qual? Como você a identificou?
- 27- Você acredita que as diretrizes educacionais foram alteradas? Houve alteração no oferecimento de serviços educacionais? Quais?
- 28- Houve alguma mudança na maneira pela qual se discute e define as prioridades educacionais e a gestão da educação da cidade? Quais?
- 29- O que foi proposto na parceria foi cumprido? Atendeu às expectativas?
- 30- Você tem conhecimento do IDEB no seu município e das metas previstas? A parceria com o sistema apostilado de ensino pode auxiliar na melhoria desse índice? Como?

31- A adoção do sistema apostilado de ensino tem trazido alterações para o trabalho docente?

Quais?

- para a formação em serviço
- para a condução dos horários de trabalho coletivos
- para a avaliação de seu desempenho
- para as formas de seleção e contratação dos docentes
- outros

32- Há um plano de carreira em vigor no município? A instituição parceira participou da elaboração do plano de carreira ou propôs nele alguma alteração? Quais?

33- O plano prevê a avaliação do desempenho docente? Como é realizada a avaliação? O que é feito com os resultados? A instituição parceira participa do processo de avaliação do desempenho dos alunos?

34- Gostaria de falar mais alguma coisa sobre o sistema apostilado de ensino?

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O DIRETOR DE ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL

Escola Municipal _____

Diretor de Escola _____

Questionário

1 – Identificação do entrevistado

Setor de atuação:

Função:

Idade:

Sexo:

Formação:

Atividade desenvolvida junto ao poder público (o que, como, desde quando?):

2- Direção da Escola

2.1- Há quanto tempo trabalha como diretora nesta escola?

2.2- A direção da escola é cargo via concurso, função ou cargo de confiança? (regime de trabalho)

2.3- Qual a sua formação acadêmica?

2.4- Qual sua experiência anterior (gestão, docência ou outro)?

3- A escola

3.1- Que níveis e modalidades a escola atende? Em quantos turnos?

3.2- Quantos alunos a escola atende atualmente?

3.3- Quanto à organização curricular: como é organizado o currículo (quem decide, quando e como)?

3.4- A escola possui projeto político pedagógico?

3.5- Se existe, como foi elaborado o projeto político pedagógico (quando, por quem)? O que ele contempla?

3.6- Como é formada a equipe escolar (professores, inspetores, serventes, direção, ou outros)?

3.7- A escola possui Conselho de Escola? Como ele atua? Os pais participam?

3.8- A escola possui Associação de Pais e Mestres – APM? Como esta atua? Possui recursos, em que são aplicados?

3.9- Como você vê o trabalho do diretor na escola?

3.10- Que dificuldades você e/ou a escola enfrenta?

- 3.11- A escola participa de programas de avaliações externas (SARESP, Prova Brasil, ou outro)? Quais os resultados obtidos?
- 3.12- A escola possui alunos de inclusão? Quantos? Como são atendidos?
- 3.13- A escola desenvolve projetos (reforço escolar, meio ambiente, educação para o trânsito, esportes, PROERD, PROCEL, outros)?
- 3.14- Os projetos desenvolvidos foram decididos pelo coletivo escolar (quais os envolvidos na decisão e na implantação)? Há participação do diretor?
- 3.15- Há trabalho coletivo na escola (qual, quem são os envolvidos e como acontece)?
- 3.16- Há reuniões pedagógicas e HTPC's (com que frequência e como são realizadas – assuntos tratados)?
- Nas reuniões de HTPC, ocorre ou já ocorreu um trabalho direcionado à formação docente?
 - Nas reuniões de HTPC, ocorre um momento de reflexão sobre os índices de Avaliações Externas?
- 3.17- Qual a participação do diretor nessas reuniões?
- 4- O sistema apostilado de ensino: sistemática de funcionamento
- 4.1- Desde quando existe a parceria com o sistema apostilado de ensino?
- 4.2- Como se decidiu por ela?
- 4.3- Por quem? Quais foram as pessoas envolvidas na decisão (funções na administração)?
- 4.4- Sofreu alguma alteração? Quando? O que foi?
- 5- Qual a principal motivação para que o município fizesse a opção pela adoção do sistema apostilado de ensino?
- 6- Em que consiste a parceria? Quais ações a instituição parceira realiza no município?
- 6.1- Foi realizada alguma discussão sobre a parceria e a adoção do sistema apostilado de ensino com as escolas, pais ou comunidade? Se a resposta for negativa - por quê?
- 6.2- Como a informação sobre a parceria/convênio chegou até a escola?
- 6.3- Em que consiste o material (*kit* por aluno, escola, professor? Substitui o livro didático)?
- 6.4- Como é organizado o material (disciplina, conteúdos, cronograma)?
- 6.5- Todas as classes utilizam o material e conseguem atender ao cronograma previsto?
- 6.6- Se a classe apresentar dificuldade de aprendizagem ou defasagem de algum conteúdo o que é feito?
- 7- Que diferencial o material apresenta em relação a outros 'sistemas apostilados'?
- 8- Por que adotar apostilas se o município recebe gratuitamente o livro didático?
- 9- Existe dentro da proposta do convênio a possibilidade de alteração do material? Quem propõe a alteração? Já foram realizadas alterações?

- 10- Para o uso do material há uma assessoria? Com que periodicidade?
- 11- Como a instituição contratada (empresa) auxilia no uso do material?
- 12- Como o material tem sido avaliado na escola (professores, diretor, coordenador)?
- 13- A escola apresenta sugestões à secretaria municipal de educação?
- 14- Qual a relação do sistema apostilado de ensino com o planejamento do trabalho na escola?
- 15- Ocorre articulação entre as propostas do projeto político pedagógico e o sistema apostilado de ensino?
- 16- O que muda no trabalho pedagógico com o uso do sistema apostilado de ensino?
- 17- O que muda no trabalho do diretor com o uso do sistema apostilado de ensino?
- 18- O que os pais pensam sobre o uso do material? Notaram mudanças ou não?
- 19- Qual a sua opinião sobre o sistema apostilado de ensino?
- 20- Quais as principais vantagens da parceria e adoção do sistema apostilado de ensino para a educação do município?
- 21 - Você identifica desvantagens da parceria e adoção do sistema apostilado de ensino para a educação do município? Quais?
- 22- Quais foram as dificuldades encontradas na implementação do sistema apostilado de ensino e da parceria?
- 23- Existe um setor responsável por orientar, acompanhar e supervisionar a administração da parceria na implementação do sistema apostilado de ensino? Como isto se dá? Quem participa?
- 24- Há alguma sistemática de avaliação do processo e resultados da parceria e da utilização do sistema apostilado de ensino? Se sim, o que é feito com os resultados da avaliação?
- 25- Em sua opinião houve melhora na oferta educacional? Qual? Como você a identificou?
- 26- Você acredita que as diretrizes educacionais foram alteradas? Houve alteração no oferecimento de serviços educacionais? Quais?
- 27- O que foi proposto na parceria foi cumprido? Atendeu às expectativas?
- 28- Você tem conhecimento do IDEB no seu município e das metas previstas? A parceria com o sistema apostilado de ensino pode auxiliar na melhoria desse índice? Como?
- 29- A adoção do sistema apostilado de ensino tem trazido alterações para o trabalho docente? Quais?
 - para sua formação em serviço
 - para a condução dos horários de trabalho coletivos
 - para a avaliação de seu desempenho

- para as formas de seleção e contratação dos docentes

- outros

30- Há um plano de carreira em vigor no município? A instituição parceira participou da elaboração do plano de carreira ou propôs nele alguma alteração? Quais?

31- O plano prevê a avaliação do desempenho docente? Como é realizada a avaliação? O que é feito com os resultados? A instituição parceira participa do processo de avaliação do desempenho dos alunos?

32- Gostaria de falar mais alguma coisa sobre o sistema de ensino?

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O COORDENADOR PEDAGÓGICO DE ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL

Escola Municipal _____

Coordenador Pedagógico _____

Questionário

1 – Identificação do entrevistado

Setor de atuação:

Função:

Idade:

Sexo:

Formação:

Atividade desenvolvida junto ao poder público (o que, como, desde quando?):

2- Coordenação pedagógica

2.1- Há quanto tempo trabalha como coordenador pedagógico nesta escola?

2.2- A coordenação pedagógica é função ou cargo de confiança?(regime de trabalho)

2.3- Qual a sua formação acadêmica?

2.4- Qual sua experiência anterior (na coordenação, na gestão, na docência ou outro)?

3- A escola

3.1- Que níveis e modalidades a escola atende? Em quantos turnos?

3.2- Quantos alunos a escola atende atualmente?

3.3- Quanto à organização curricular: como é organizado o currículo (quem decide, quando e como)?

3.4- A escola possui projeto político pedagógico?

3.5- Se existe, como foi elaborado o projeto político pedagógico (quando, por quem)? Você participou do processo de elaboração desse documento? O que ele contempla?

3.6- Como você vê o trabalho do coordenador pedagógico na escola?

3.7- Como é formada a equipe escolar (professores, inspetores, serventes, direção, ou outros)?

3.8- A escola possui Conselho de Escola? Como ele atua?

3.9- A escola possui Associação de Pais e Mestres – APM? Como esta atua? Possui recursos, em que são aplicados?

3.10- Que dificuldades você e/ou a escola enfrenta?

- 3.11- A escola participa de programas de avaliações externas (SARESP, Prova Brasil, ou outro)? Quais os resultados obtidos?
- 3.12- A escola possui alunos de inclusão? Quantos? Como são atendidos?
- 3.13- A escola desenvolve projetos (reforço escolar, meio ambiente, educação para o trânsito, esportes, PROERD, PROCEL, outros)?
- 3.14- Os projetos desenvolvidos foram decididos pelo coletivo escolar (quais os envolvidos na decisão e na implantação)? Há participação do coordenador?
- 3.15- Há trabalho coletivo na escola (qual, quem são os envolvidos e como acontece)?
- 3.16- Há reuniões pedagógicas e HTPC's (com que frequência e como são realizadas – assuntos tratados)?
- Nas reuniões de HTPC, ocorre ou já ocorreu um trabalho direcionado à formação docente?
- 3.17- Qual a participação do coordenador pedagógico nessas reuniões?
- 4- O sistema apostilado de ensino: sistemática de funcionamento
- 4.1- Desde quando existe a parceria com o sistema apostilado de ensino?
- 4.2- Como se decidiu por ela?
- 4.3- Por quem? Quais foram as pessoas envolvidas na decisão (funções na administração)?
- 4.4- Sofreu alguma alteração? Quando? O que foi?
- 5- Você sabe qual foi a principal motivação para que o município fizesse a opção pela adoção do sistema apostilado de ensino?
- 6- Em que consiste a parceria? Quais ações a instituição parceira realiza no município?
- 6.1- Foi realizada alguma discussão sobre a parceria e a adoção do sistema apostilado de ensino com as escolas, pais ou comunidade? Se a resposta for negativa - por quê?
- 6.2- Como a informação sobre a parceria/convênio chegou até a escola?
- 6.3- Em que consiste o material (*kit* por aluno, escola, professor? Substitui o livro didático)?
- 6.4- Como é organizado o material (disciplina, conteúdos, cronograma)?
- 6.5- Todas as classes utilizam o material e conseguem atender ao cronograma previsto?
- 6.6- Se a classe apresentar dificuldade de aprendizagem ou defasagem de algum conteúdo o que é feito?
- 7- Que diferencial o material apresenta em relação a outros 'sistemas apostilados'?
- 8- Por que adotar apostilas se o município recebe gratuitamente o livro didático?
- 9- Existe dentro da proposta do convênio a possibilidade de alteração do material? Quem propõe a alteração? Já foram realizadas alterações?
- 10- Para o uso do material há uma assessoria? Com que periodicidade?
- 11- Como a instituição contratada (empresa) auxilia no uso do material?

- 12- Como o material tem sido avaliado na escola (professores, diretor, coordenador)?
- 13- A escola apresenta sugestões à secretaria municipal de educação?
- 14- Qual a relação do sistema apostilado de ensino com o planejamento do trabalho na escola?
- 15- Ocorre articulação entre as propostas do projeto político pedagógico o sistema apostilado de ensino?
- 16- O que muda no trabalho pedagógico com o uso do sistema apostilado de ensino?
- 17- O que muda no trabalho do coordenador com o uso do sistema apostilado de ensino?
- 18- O que os pais pensam sobre o uso do material? Notaram mudanças ou não?
- 19- Qual a sua opinião sobre o sistema apostilado de ensino?
- 20- Quais as principais vantagens da parceria e adoção do sistema apostilado de ensino para a educação do município?
- 21- Você identifica desvantagens da parceria e adoção do sistema apostilado de ensino para a educação do município? Quais?
- 22- Quais foram as dificuldades encontradas na implementação do sistema apostilado de ensino e da parceria?
- 23- Existe um setor responsável por orientar, acompanhar e supervisionar a administração da parceria na implementação do sistema apostilado de ensino? Como isto se dá? Quem participa?
- 24- Há alguma sistemática de avaliação do processo e resultados da parceria e da utilização do sistema apostilado de ensino? Se sim, o que é feito com os resultados da avaliação?
- 25- Em sua opinião houve melhora na oferta educacional? Qual? Como você a identificou?
- 26- Você acredita que as diretrizes educacionais foram alteradas? Houve alteração no oferecimento de serviços educacionais? Quais?
- 27- O que foi proposto na parceria foi cumprido? Atendeu às expectativas?
- 28- Você tem conhecimento do IDEB no seu município e das metas previstas? A parceria com o sistema apostilado de ensino pode auxiliar na melhoria desse índice? Como?
- 29- A adoção do sistema apostilado de ensino tem trazido alterações para o trabalho docente? Quais?
 - para sua formação em serviço
 - para a condução dos horários de trabalho coletivos
 - para a avaliação de seu desempenho
 - para as formas de seleção e contratação dos docentes
 - outros

30- Há um plano de carreira em vigor no município? A instituição parceira participou da elaboração do plano de carreira ou propôs nele alguma alteração? Quais?

31- O plano prevê a avaliação do desempenho docente? Como é realizada a avaliação? O que é feito com os resultados? A instituição parceira participa do processo de avaliação do desempenho dos alunos?

32- Gostaria de falar mais alguma coisa sobre o sistema apostilado de ensino?

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O RESPONSÁVEL PELO ALUNO DE ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL

Escola Municipal _____

Responsável (pai ou mãe) _____

Responsável pelo aluno _____

Ano e período em que o aluno estuda _____

Questionário

1 – Identificação do entrevistado

Profissão:

Idade:

Sexo:

Escolarização:

2- A escola

2.1- Há quanto tempo seu filho estuda nessa escola?

2.2- Possui outros filhos que já estudaram nessa escola (e quando)?

2.3- Possui informação sobre a organização curricular da escola?

2.4- Possui informação se existe o projeto político pedagógico da escola?

2.5- Se existe, sabe como foi elaborado (quando, por quem)? O que ele contempla?

2.6- A escola possui Conselho de Escola? Participa dele? Como ele atua?

atua? Possui recursos, em que são aplicados?

2.8- Quais dificuldades a escola enfrenta?

2.9- Sabe se a escola participa de programas de avaliações externas (SARESP, Prova Brasil, ou outro)? E sobre os resultados obtidos?

2.10- Seu filho já participou de alguma destas avaliações (qual ou quais)?

2.11- Tem informação se a escola desenvolve projetos (reforço escolar, meio ambiente, educação para o trânsito, esportes, PROERD, PROCEL, outros)?

2.12- Sabe se os pais opinaram na decisão dos projetos a serem desenvolvidos?

2.13- Seu filho já participou de algum projeto desenvolvido pela escola?

2.14- Participa das reuniões de pais (com que frequência)?

3- O sistema apostilado de ensino: sistemática de funcionamento

- 3.1- Tem informação sobre desde quando existe a parceria com o sistema apostilado de ensino?
- 3.2- Tem informação sobre como se decidiu por ela?
- 3.3- Quais foram as pessoas envolvidas na decisão (funções na administração)?
- 3.4- Há quanto tempo seu filho estuda utilizando o sistema apostilado de ensino?
- 3.5- O material sofreu alguma alteração? O que foi?
- 4- Possui informação sobre a principal motivação para que o município fizesse a opção pela adoção do sistema apostilado de ensino?
- 5- Possui informação sobre o que consiste a parceria com o sistema apostilado de ensino? Quais ações desenvolvidas?
 - 5.1- Foi realizada alguma discussão sobre a parceria e a adoção do sistema apostilado de ensino com os pais ou a comunidade? Se a resposta for negativa - por quê?
 - 5.2- Como a informação sobre o sistema apostilado de ensino chegou até os pais?
 - 5.3- Em que consiste o material (*kit* por aluno, escola, professor? Substitui o livro didático?)?
 - 5.4- Como é organizado o material (disciplina, conteúdos, cronograma)?
 - 5.5- Já viu o material de seu filho?
 - 5.5- Acompanha a aprendizagem escolar de seu filho?
 - 5.6- Percebeu dificuldades de seu filho na utilização do material?
 - 5.7- Se o seu filho apresentar dificuldade de aprendizagem ou defasagem de algum conteúdo o que é feito?
- 6- Já teve contato com material de outro sistema apostilado de ensino (qual ou quais)?
- 7- Que diferencial o material apresenta em relação a outros 'sistemas apostilados'?
- 8- Por que adotar apostilas se o município recebe gratuitamente o livro didático?
- 9- Como avalia o material do sistema apostilado de ensino?
- 10- Como o material tem sido avaliado pelos pais de alunos?
- 11- Os pais apresentam sugestões à escola?
- 12- O que muda na aprendizagem do aluno com o uso do sistema apostilado de ensino?
- 13- O que os pais pensam sobre o uso do material? Notaram mudanças ou não?
- 14- Qual a sua opinião sobre o sistema apostilado de ensino?
- 15- Quais as principais vantagens da parceria e adoção do sistema apostilado de ensino para a educação do município?
- 16 - Você identifica desvantagens da parceria e adoção do sistema apostilado de ensino para a educação do município? Quais?

17- Você tem conhecimento do IDEB no seu município e das metas previstas? A parceria com o sistema apostilado de ensino pode auxiliar na melhoria desse índice? Como?

18- Gostaria de falar mais alguma coisa sobre o sistema apostilado de ensino?