Sistemas privados de ensino em escolas municipais paulistas: implicações sobre o planejamento e o trabalho docente

Teise Garcia

USP-RP

teise@ffclrp.usp.br

Bianca Cristina Correa

USP-RP

bianca@ffclrp.usp.r

Lisete Regina Gomes Arelaro

USP-SP

liselaro@usp.br

Resumo

O trabalho apresenta resultados de pesquisa financiada pelo CNPq e desenvolvida por pesquisadores de universidades paulistas, com o objetivo de refletir sobre as decorrências da adoção de sistemas privados de ensino em escolas públicas municipais paulistas. Foram coletados dados em quatro escolas municipais pertencentes a redes que recorrem ou recorreram a sistemas privados de ensino. Evidenciou-se que os sistemas privados instituem um significado específico para os processos de planejamento e organização do ensino no âmbito das escolas. Os docentes, por sua vez, apresentaram diferentes reações ao uso do material apostilado, verificando-se tanto adesão quanto resistências à sua implantação, além de diferentes formas de descumprimento das regras referentes às orientações sobre seu uso.

Palavras Chave

sistema privado de ensino; material apostilado; planejamento escolar

Introdução

O recurso aos sistemas privados de ensino em redes municipais paulistas constitui-se hoje como uma tendência em municípios no Estado de São Paulo (ADRIÃO et al, 2009, NICOLETTI, 2009, PINHEIRO, 2010). Pesquisas anteriores já indicaram esta tendência como uma possível decorrência do intenso processo de

municipalização de ensino no Estado de São Paulo, que trouxe responsabilidades significativas para a esfera administrativa municipal sem que os municípios estivessem em condições operacionais adequadas para assumi-las. (ADRIÃO et al, 2009)

Este trabalho apresenta parte dos resultados de pesquisa financiada pelo CNPq e desenvolvida por docentes e discentes de três universidades paulistas sobre as principais implicações da adoção dos chamados sistemas privados de ensino para a organização do trabalho pedagógico e para o planejamento escolar.

O trabalho de campo consistiu em estudo de caso em quatro escolas pertencentes a quatro redes municipais. Três delas mantinham a opção pelo uso dos serviços e produtos comercializados por três diferentes empresas e uma delas havia cancelado o contrato no ano anterior ao início da pesquisa.

Entrevistas semiestruturadas foram realizadas com mães, gestores, docentes e funcionários das escolas e com gestores municipais diretamente envolvidos na opção e/ou na implantação dos sistemas privados de ensino. Documentos produzidos nas redes de ensino, nas escolas e pelas três empresas que comercializavam os serviços foram também coletados e analisados. Foram, ainda, acompanhadas situações de formação docente, reuniões pedagógicas, reuniões de pais e mestres e situações de ensino em sala de aula. Nas quatro escolas pesquisadas observou-se, por no mínimo 15 horas, atividades desenvolvidas nas salas de aula.

Respeitando-se o sigilo acordado no processo de realização da pesquisa, as escolas, os depoentes e os nomes das empreses foram substituídos por letras e números. Assim, os quatro municípios e as quatro escolas pesquisados foram identificados de A até D, e as empresas, com os números de 1 a 3.

Implantação dos sistemas privados de ensino na escola: uma decisão unilateral dos executivos municipais

Nos três municípios que ainda mantinham o uso dos sistemas privados ao término da pesquisa, havia uma reiterada afirmação por parte dos gestores municipais de que as redes foram consultadas para sua adoção. Em um dos casos, informou-se haver demandas de professores para que fosse adotado um sistema privado de ensino. Todavia, nas unidades pesquisadas, para a maioria dos profissionais e para a totalidade

das mães entrevistadas, a decisão de adotar o sistema privado de ensino não se deu a partir de consultas à rede ou aos usuários.

Na escola do município A (empresa 1), uma das professoras afirmou que o sistema "**foi implantado e pronto, não teve assim um questionamento, se a gente queria ou não. Foi implantado e pronto".** (Professora do 4º ano, Escola A, 2010, grifos nossos). Uma de suas colegas, entretanto, relatou que "as unidades foram avisadas que o ensino seria 'apostilado' com certa antecedência".

No município B (empresa 2) houve, segundo relatos de gestores entrevistados, solicitação por parte de docentes de uma unidade de ensino para que fosse implantado o sistema apostilado. A coordenadora pedagógica da Escola B mencionou as reuniões em que a secretária municipal de educação discorreu sobre sistemas privados de ensino. Reiterou as dificuldades vividas no início da parceria, em particular no que se refere à adaptação dos docentes ao uso do material. Para a entrevistada, o "pessoal da empresa deu muita capacitação", embora tenha mencionado apenas três visitas à escola no primeiro ano de adoção das apostilas. (Coordenadora Pedagógica, Escola B, 2011)

Entre 2004 e 2008, o município D adquirira de uma dada empresa o sistema privado de ensino. Em 2009, contratou-se a empresa 3, mudança que, segundo a gestora da escola, não trouxe novidade. A referência sobre como ocorreu o processo na unidade difere entre os profissionais da escola. Para a diretora da Escola D, a mudança de empresa "**foi uma determinação da Secretaria mesmo."** (Diretora de escola, Escola D, 2011)

A escola C (empresa 1) pertence à rede de ensino que interrompeu em 2009 o uso do sistema apostilado de ensino. Segundo os profissionais entrevistados, estes não foram consultados em nenhum momento. Neste caso, a interrupção no uso do material também foi compreendida na escola como uma decisão da administração municipal, embora a Secretária de Educação tenha informado a ocorrência de reuniões entre os gestores recém eleitos e professores para discutir a continuidade do uso do sistema privado de ensino. Uma das docentes entrevistadas se referiu às divergências partidárias como uma explicação razoável para as mudanças.

A escolha pela adoção do sistema privado, se em alguns depoimentos se relaciona a demandas de profissionais alocados nas unidades, caracterizou-se nos municípios pesquisados pela desconsideração dos usuários da escola pública e dos

órgãos de controle social. A participação dos envolvidos no processo decisório sobre a adoção do sistema privado restringiu-se à esfera do Executivo municipal.

A forma da decisão tomada pelo Executivo municipal nestes casos reforça, nos profissionais das escolas, que lhes cabe a responsabilidade pela execução do processo de ensino, mas não a decisão sobre o que o constitui.

A pesquisa nas unidades escolares possibilitou compreender que a ausência de participação quando se decidiu contratar os serviços das instituições privadas se fez acompanhar de diferentes formas de resistência. A expressão resistência é aqui utilizada em sentido *lato*, remetendo às diferentes formas por meio das quais os sujeitos, no âmbito do Poder Executivo e da escola, interpretaram e reagiram à implantação do sistema privado de ensino. Vale lembrar que, para Apple (1989), com quem concordamos**,** a resistência docente pode se manifestar até mesmo de maneira informal e de modo não totalmente consciente, não significando, necessariamente, uma posição progressista.

Em três das unidades pesquisadas os sujeitos mencionaram problemas no início da implantação dos sistemas privados, mas a escola B foi a única na qual o enfrentamento com o Poder Executivo se deu de maneira explícita, confrontando-se a diretora escolar com a secretária municipal de educação. Como resposta, a secretária de educação informou ter exigido da escola B que apresentasse formalmente a posição também contrária dos pais de seus alunos. Segundo a secretária municipal de educação, a diretora não atendeu ao proposto e, como todas as outras escolas municipais, a unidade acabou por adotar o sistema privado.

Na escola A (empresa 1), a resistência adveio sobretudo dos professores que lecionavam para as séries finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), o que a coordenadora pedagógica interpretou como receio de que o tempo predeterminado para o trato com os conteúdos exigido pelo material fosse insuficiente para o perfil de seu alunado. Isto porque o uso de sistemas apostilados de ensino prevê o estabelecimento de rotinas de tal modo que um determinado volume de conteúdos seja ministrado em um determinado número de dias, segundo a sequência presente no material. As empresas, inclusive, planos de trabalho aos docentes nos quais são indicados os conteúdos diários, os tempos a serem utilizados em explicações e as páginas das apostiladas a serem preenchidas a cada dia de trabalho.

Em relação à decisão por se adotar o sistema na rede não se observou movimentos mais consistentes de resistência, além do já mencionado. A única exceção foi observada na Escola B, mas, ainda assim, tal resistência, apesar de ativa, não obteve sucesso.

No município A, apenas uma professora, dentre os quase 200 docentes da rede, segundo uma das gestoras, manifestou-se publicamente contrária ao uso do sistema privado. Todavia, foi "convencida" sobre a excelência do material (fato observado em uma das visitas à rede).

Planejamento e trabalho coletivo na escola sob a atuação dos sistemas privados de ensino

A elaboração de projeto pedagógico pelos profissionais da unidade escolar, assim como o direito dos usuários a ter conhecimento e participar da proposta educativa escolar (LDBEN/96, ECA/90), apesar de prescritos legalmente, não se constituem como práticas consolidadas nas redes públicas brasileiras. Em que pesem iniciativas locais da maior relevância, estudos como os de GARCIA (1995); PARO (1995); PINTO (1996); GHANEM (1996); KRAWCZYK (1999); CORRÊA (2003) e GARCIA (2003) mostram que a participação nas definições da "política educacional da escola" ainda não se concretizou, mantendo-se por padrão situações de planejamento nas quais pouco se delibera coletivamente em relação à política, objetivos e metas da unidade escolar.

Sob essa perspectiva é possível considerar que a introdução dos sistemas privados de ensino pouco teria de inovador, ajustando-se a padrões de gestão historicamente estabelecidos. É possível dizer, ainda, que os sistemas privados de ensino se ajustam plenamente para atender às demandas criadas pelas reformas educacionais ancoradas em padrões gerenciais de gestão. Tais reformas, caracterizadas pela ênfase nos resultados mensuráveis, levam os municípios a buscarem apoio e uma suposta eficiência junto ao setor privado, acarretando para a educação escolar pública a incorporação da lógica privada (CURY, 2005; ADRIÃO et al, 2009) e a ênfase ao trabalho individualizado (HYPOLITO, 2011; LIMA, 2011).

Hypolito (2011), correlacionando as novas demandas para a gestão pública e para a educação escolar às necessidades atuais do capitalismo, observa que o docente é requisitado como um "colaborador para a efetiva realização dos padrões estandartizados

de um currículo necessário para a reestruturação econômica do capitalismo no contexto de globalização." (HYPOLITO, 2010, p.1346)

O trabalho coletivo de planejar é tornado quase obsoleto, uma vez que as tecnologias para promover os melhores resultados são apresentadas prontas. Cabe a cada docente requalificar-se (Apple, 1989) para assumir as novas tarefas que lhes são destinadas. Em certa medida, recupera-se a visão pragmática tecnicista, em um processo de "neotecnicismo". (FREITAS, 1992, entre outros)

Desse modo**,** consideramos que os sistemas privados de ensino, em sua lógica de mercado, acarretam uma proposição específica para organizar e executar o trabalho de planejamento, pois este, no plano das orientações, deve levar em conta o ordenamento de conteúdos e atividades previstas no material apostilado, bem como as orientações das empresas em suas assessorias e treinamentos. Em situações específicas, como é o caso da escola A pesquisada, a empresa interfere no processo de planejamento do trabalho não apenas pelo fornecimento de orientações, mas, pela presença de técnicos e formadores por elas contratados e pagos com o recurso público.

As três escolas pesquisadas, cujos municípios ainda mantinham contrato com sistemas privados de ensino ao término da pesquisa[1], recebiam das empresas modelos de planos de ensino e organização dos conteúdos contidos nos materiais. Uma das empresas divulga em seu *site* como um dos serviços de assessoria prestado, o "planejamento flexível", expressão utilizada com o significado de "dias livres" do uso do material para que os professores possam planejar outras atividades.

A empresa que atua no município A oferece um serviço *on-line* de apoio ao planejamento das atividades. Cada professor recebe um *login* e uma senha, com a qual consegue acessar conteúdos extras para complementar as apostilas. A página oferece planejamento semanal e anual prontos e um serviço "tira-dúvidas" sobre a apostila, com um monitor que pode sugerir mudanças e dar suas "dicas" sobre como melhor utilizar o material. Os docentes podem, ainda, entrar em contato com experiências de outras redes que também utilizam o material via *chats*.

Vale destacar, ainda, que a empresa 1 estimulava os docentes a registrarem em um dos campos de seu *site* as atividades e experiências que julgassem bem sucedidas, compartilhando-as com outros profissionais. A empresa privada, assim, recebia

[1] Uma das redes pesquisadas encerrara a parceria em 2009, depois de utilizar o sistema de ensino da empresa 2 por quatro anos, conforme já mencionado no início deste trabalho

gratuitamente novos “modelos” de atividades, sem que precisasse executar nenhum tipo de trabalho e, portanto, sem gastos adicionais.

Definições da maior relevância no planejamento, tais como objetivos do processo educativo, a metodologia de ensino, a partir de uma dada concepção sobre a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, e o sequenciamento de conteúdos já estavam contidos no material. Não havia o que discutir coletivamente sobre a organização do ensino, inclusive porque o material era idêntico, adotando as mesmas diretrizes para todos os professores.

Na escola B, presenciou-se a cópia de itens do plano oferecido pela empresa para um documento que constituiria o projeto pedagógico. A reprodução era realizada pela coordenadora pedagógica. Em outra unidade, escola D, uma das professoras também mencionou o sistema privado de ensino como referencial adotado. Segundo ela, os professores deveriam organizar o plano de ensino:

> (...) de acordo com os conteúdos das apostilas distribuídos nos bimestres e adequando este plano à realidade do aluno. Os conteúdos são previstos no plano de ensino para serem trabalhados nos bimestres que as apostilas os trazem, os professores se reúnem de acordo com os anos que lecionam para fazer o plano de ensino. (Professora do 4º ano, Escola D, 2011)

Os processos de planejamento a partir da adoção de sistemas privados de ensino eram orientados, em linhas gerais, pela organização do trabalho individual a partir do material apostilado. Embora houvesse diferenças de condução do planejamento das atividades pedagógicas por parte das três empresas fornecedoras dos sistemas de ensino, inclusive, em relação aos produtos oferecidos, observou-se certo padrão nas propostas de elaboração de planos de ensino na medida em que estas deveriam obedecer ao seqüenciamento de conteúdos propostos pelas apostilas.

As orientações para os “clientes” consumidores do produto se referiam à condução individual do trabalho em sala de aula. As declarações dos docentes sobre os processos de planejamento e as observações nas escolas demonstraram diferentes níveis de comprometimento com as orientações das empresas. Todavia, a pauta orientadora dos processos de planejamento seguia as diretrizes do material adotado. Garcia e Correa (2011), ao discutirem o procedimento de três empresas fornecedoras de sistemas de ensino para redes públicas, observam que:

> O material oferecido pela empresa,podemos depreender, além de funcionar como organizador do trabalho docente permite certo controle sobre a atividade de planejamento e sobre as práticas desenvolvidas em sala de aula, uma vez que o conteúdo é organizado de modo seqüencial e o ritmo de trabalho passível de acompanhamento pela observação da própria apostila, quer por parte da coordenação, quer por parte dos estudantes. (GARCIA, CORREA, 2011, p.13)

Com base nos depoimentos e nas observações em campo, pode-se afirmar que os sistemas privados de ensino levaram as escolas a vivenciarem o processo de planejamento como mera distribuição de conteúdos pré-definidos num dado período de tempo, o que por sua vez era determinado pela organização das apostilas. Este processo inibia que fosse pautada, nos poucos tempos/espaços de discussão coletiva existentes nas unidades, a questão dos conteúdos a serem priorizados a partir de parâmetros mínimos.

A esse respeito, vale destacar o que estabelecem as Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental de 9 anos, de caráter mandatório e abrangência nacional:

> ART. 25 Os professores levarão em conta a diversidade sociocultural da população escolar, as desigualdades de acesso ao consumo de bens culturais e a multiplicidade de interesses e necessidades apresentadas pelos alunos no desenvolvimento de metodologias e estratégias variadas que melhor respondam às diferenças de aprendizagem entre os estudantes e às suas demandas. (BRASIL, 2010, p. 7)

Ora, se o planejamento estava restrito à distribuição de conteúdos prévia e externamente estabelecidos, em tempos determinados, restava pouco espaço para que os professores pudessem desenvolver "metodologias e estratégias variadas", tal como proposto nas Diretrizes Nacionais.

Na escola D, por exemplo, constatou-se que a coordenação pedagógica, com vistas a limitar uma prática que já se tornara corrente entre os docentes de transcrever para seus planos de trabalho as orientações da empresa, talvez, dado ao longo período de utilização dos materiais apostilados (desde 2004), orientou explicitamente os professores para que nos planos de ensino evitassem cópias do plano apresentado pela empresa.

Apesar de alguns esforços, ainda que no plano do discurso, entre os profissionais da escola para garantir alguma autonomia sobre o planejamento escolar, consideramos que a adoção dos sistemas privados de ensino incidiu sobre essa dimensão do trabalho

de modo intenso. Assim sendo, ao oferecer modelos de planos de ensino sob a alegação de que proporcionariam bons resultados na aprendizagem e em avaliações externas, o setor privado introduz-se como sujeito relevante nas decisões a serem tomadas no âmbito da unidade, tornando-se um condutor na organização do planejamento e inviabilizando possibilidades de construção de processos mais coletivos e democráticos.

Toda a orientação é dada enfatizando-se como premissa a possibilidade de uma total padronização do ensino: trabalho individual a ser realizado sem contexto, em qualquer lugar, com qualquer criança, em qualquer escola, com o mesmo material (apesar da concessão de "dias livres", no caso do município B, empresa 2). Evidentemente, ao setor privado esta é a única forma coerente de inserção na escola pública, uma vez que a produção em larga escala e, consequentemente, a sua lucratividade, dependem da padronização de conteúdos e materiais, bem como da uniformização de seus procedimentos.

Pode-se concluir que a adoção do sistema privado de ensino, apesar dos esforços observados por parte de alguns profissionais no âmbito das escolas, representa estímulo significativo ao esvaziamento dos espaços coletivos de planejamento e organização do trabalho, ou a inibição de que espaços e períodos previstos para encontros dos profissionais possam se constituir como potencializadores do trabalho coletivo.

O trabalho docente sob a atuação dos sistemas privados de ensino e suas relações com as avaliações externas

As empresas têm diferentes procedimentos para acompanhar o trabalho desenvolvido nas unidades escolares. Desde uma condução menos incisiva, ou seja, atendimento esporádico, até a contínua presença, em processos de formação e em "visitas-surpresa" durante as quais a empresa é a avaliadora do trabalho docente e dos resultados de ensino. Apesar dessas diferentes estratégias de controle do trabalho docente, também foram obtidos, por meio das entrevistas, relatos de práticas criadas e desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos municípios pesquisados, e também pelos professores, para além do contido nas apostilas.

Na escola B, por exemplo, uma professora de 3º ano relatou que a coordenadora havia feito uma observação elogiosa sobre determinada atividade desenvolvida com

seus alunos e que esta não constava da apostila, havia sido retirada de um livro didático, considerado por ela como "mais construtivista". Na mesma escola, em que foram observadas as aulas de uma professora de 4a série, constatou-se o uso de livros didáticos e textos literários xerocopiados no desenvolvimento de atividades de língua portuguesa. Ainda na escola B, quando duas professoras comentavam a necessidade de preparar atividades extras, para além do contido nas apostilas, uma delas afirmou: “Eu corro quando chega a apostila para poder trabalhar depois.” (Professora do 3º ano, Escola B, 2011) Observa-se, assim, que embora as professoras não se recusassem a utilizar as apostilas, buscavam alternativas na perspectiva de oferecer o que entendiam como sendo um ensino de melhor qualidade. Do mesmo modo, embora não questionassem abertamente o sistema de avaliação aplicado pela empresa 2, demonstraram perceber algumas contradições, conforme constatamos na afirmação dessa mesma professora do 3º ano. Segundo seu depoimento, os resultados da última avaliação realizada pela empresa não eram condizentes com a sua avaliação como professora, pois vários alunos por ela considerados “bons” apresentaram desempenho "ruim" no exame padronizado.

A busca da autonomia se associa a um esforço dos docentes em afirmar seus saberes, sobretudo aqueles que se referem ao como ensinar. Uma professora da escola A, apesar de ter uma avaliação positiva sobre o uso do material, afirmando se sentir mais segura ao realizar seu trabalho, observou que apesar da apostila “todo mundo aprofunda mais sobre o assunto, traz uma parte nova, a gente nunca fica parado” (Professora de Artes, Escola A, 2011). Na escola D, uma das professoras lecionava também em uma rede que não adotava o sistema privado de ensino. Ao comparar o trabalho que realizava em ambas as turmas, foi enfática ao afirmar que nas duas escolas seus alunos "aprendiam". Ao se referir à escola pesquisada, a professora completou**:** “se eu não tivesse a apostila, meus alunos iam aprender do mesmo jeito”. (Professora do 3º ano, Escola D, 2011)

Conclui-se, pois, que, diferentemente do que se observou em relação ao planejamento de ensino, no que concerne ao trabalho individual as entrevistadas procuraram indicar que também eram autoras, ainda que não em todos os momentos.

Apesar desse esforço, por parte de algumas professoras, em não limitar seu trabalho ao que constava das apostilas, foi possível constatar o fator determinante para seguir as orientações dos sistemas privados em relação ao conteúdo e ao cronograma: as

avaliações externas, tanto as estaduais e nacionais, como o SARESP, a Prova Brasil e a Provinha Brasil, quanto àquelas desenvolvidas e aplicadas pelas próprias empresas. Na escola A, por exemplo, os estudantes realizavam inúmeros simulados de avaliações externas oficiais ao longo do ano, além de passarem por períodos preparatórios às provas, com aumento da jornada de aulas. Os docentes, por sua vez, eram convocados a elaborar provas, corrigi-las e orientar seu trabalho pelas expectativas em relação às avaliações externas, aumentando-se o seu trabalho, em horas e intensidade.

No Brasil, a avaliação em larga escala tem se constituído em componente de monitoramento da qualidade da educação e, portanto, de regulação do sistema educacional, conforme atesta a literatura na área. Assim, esse tipo de exame vem desencadeia práticas pedagógicas e avaliativas que orientam a organização das escolas e sistemas educacionais em sua função, criando, muitas vezes, uma "camisa de força" que consolida parâmetros homogêneos em detrimento das especificidades da realidade escolar. A esse respeito, vale mencionar o Artigo 33 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de nove anos que determina com muita clareza qual deve ser o caráter das avaliações externas.

> Art. 33 (...) § 2º A avaliação externa do rendimento dos alunos refere-se apenas a uma parcela restrita do que é trabalhado nas escolas, de sorte que as referências para o currículo devem continuar sendo as contidas nas propostas político-pedagógicas das escolas, articuladas às orientações e propostas curriculares dos sistemas, sem reduzir os seus propósitos ao que é avaliado pelos testes de larga escala. (BRASIL, 2010, p. 10)

A análise dos dados evidenciou que a importância dada, de diferentes maneiras, ao IDEB e às avaliações em larga escala (SARESP, Prova Brasil), provoca na organização das escolas um conjunto de ações preparatórias ou de ocultação, tal como observado na Escola A, quando a pesquisadora foi proibida pela secretária de educação de estar presente na escola no período de realização de uma dessas avaliações. Tal situação demonstra que a implantação de política de avaliação se intensifica e tende, de certa maneira, a conformar a organização das escolas, bem como seus conteúdos, às determinações dessas avaliações.

Vale lembrar que o mercado vem divulgando na grande mídia, com recorrência, as vantagens passíveis de serem obtidas pelo administrador municipal com o uso dos sistemas privados de ensino quanto aos resultados nos exames externos, unicamente

porque é sabido que há uma corrida aos índices. Tal corrida, por sua vez, é incentivada por meio das políticas públicas adotadas no Brasil desde a década de 1990, quando testes padronizados e a produção de estatísticas passaram a se configurar como a nova panaceia educacional. Por isso, concordamos com Marília Pinto de Carvalho que, ao discutir a produção de dados quantitativos no âmbito da escola, afirma:

> Ninguém, em sã consciência, seria capaz de negar a importância de se produzir e divulgar informação confiável sobre o sistema escolar, ou a relevância de se construir um processo de avaliação coerente e capaz de ir além dos testes padronizados aplicados aos alunos. Contudo, não se pode, da mesma forma, aceitar sem críticas o verdadeiro culto aos números que parece vir ganhando corpo em nosso sistema escolar. As estatísticas, as taxas, os índices, os gráficos e as tabelas são cada vez mais tomados como sinônimo de verdade final e incontestável, como prova cabal desta ou daquela afirmação ou como arma em disputas de poder, privilégios e prestígio. (CARVALHO, 2001, p. 233)

Assim, a busca de bons resultados nas avaliações externas encontra no setor privado aliado importante, pois, para garantir a lucratividade, a empresa necessita produzir em série os materiais e estimular ao máximo os procedimentos de trabalho marcados por rotinas similares, previsíveis e, como conseqüência, resultados mensuráveis. Sessões de cinema, trabalhos em grupo e de pesquisa em bibliotecas, por exemplo, neste processo não são necessários.

Bons resultados em exames nacionais, por sua vez, como foi possível constatar nos municípios analisados, são buscados por meio de prévio preparo para as avaliações externas oficiais (simulados regulares), treinamentos dos estudantes em contra-turno e avaliações promovidas pelas empresas. Em jogo se encontra o desempenho individual de cada estudante e, por decorrência, o desempenho individual de cada docente, para o que o principal projeto é a manutenção de rotinas em sala de aula, com a ênfase nos conteúdos a serem avaliados. Todavia, a análise dos dados relativos ao desempenho escolar nas unidades pesquisadas indica ser frágil a associação entre elevação de rendimento e elevação de IDEB com o uso de sistemas privados de ensino, destacando-se, antes, a apropriação que o setor privado faz da cultura que valoriza sobremaneira as avaliações externas e seus resultados.

Pode-se concluir, pois, que há uma estreita relação entre as ações do poder público federal e estadual que têm disseminado e supervalorizado as avaliações em larga escala como principal mecanismo de aferição da qualidade do ensino, e a abertura

de um grande mercado, no caso, as redes municipais de educação, para a inserção das empresas que comercializam sistemas de ensino. Esta inserção, ainda que de diferentes modos, tem impactado negativamente a organização coletiva e a gestão democrática da escola pública, bem como tem dificultado a garantia de autonomia do professor na efetivação de seu trabalho docente.

Considerações

O trabalho de campo evidenciou que há decorrências para a dinâmica instaurada nas escolas devido à opção dos gestores municipais em adotar sistemas privados de ensino, uma vez que tais sistemas visam à padronização das situações de ensino no que se refere à forma e ao conteúdo, em função das suas concepções sobre o ato de ensinar, o desenvolvimento do educando, bem como sobre os processos de planejamento e organização do ensino.

Verificou-se, ainda, haver tanto adesão quanto resistências por parte dos profissionais à própria implantação. Foram observados, também, casos de burla, de diferentes maneiras, como resposta às tentativas de controle sobre o trabalho docente.

A inserção do setor privado na escola pública, além de representar a transferência para o mercado da garantia do direito à educação de qualidade, desqualifica conquistas legais relevantes no que diz respeito à gestão democrática da escola pública e à autonomia para a produção do projeto pedagógico.

Ainda que não se tenha constituído uma tradição significativa de democratização da gestão escolar tal como o preconizado pela Constituição Federal, a presença do setor privado na escola contribui para esvaziar de sentido as instâncias que poderiam ser promissoras para ampliar o debate e a participação de usuários e profissionais em processos decisórios relevantes para a vida escolar.

O uso dos sistemas privados de ensino, conforme se demonstrou, altera o *lócus* de decisões relativas à organização do ensino, impedindo, dessa maneira, o desenvolvimento do trabalho coletivo no âmbito das escolas.

A não participação de profissionais e usuários em relação à decisão e implantação dos sistemas privados de ensino evidencia as decorrências da ausência de controle social sobre as decisões relativas à educação. Nas unidades escolares e em

relação aos usuários, a desinformação sobre os procedimentos é quase total, ainda que em algumas situações tenham declarado ter sido consultados.

Ademais, expressa uma análise simplista atribuir apenas, ou prioritariamente, ao uso de determinados materiais instrucionais, tal como argumentam os responsáveis pelos sistemas privados de ensino e os gestores municipais que os compram, a possibilidade de superar desigualdades estruturais como as determinadas por fatores socioeconômicos, os quais se apresentam inclusive como elemento de seleção "prévia" para o acesso às escolas privadas. A dualidade do sistema escolar não é condição a ser superada por uma simples opção pedagógica. Assim, consideramos que o argumento de uma possível uniformidade entre a qualidade da escola pública e da privada, supostamente promovida pela adoção de sistemas privados de ensino, não encontra respaldo no plano das condições objetivas e na análise mais cuidadosa. Isto porque, conforme observamos nas escolas, mesmo quando o material era usado conforme as orientações das empresas havia diferenças importantes em relação ao aprendizado dos alunos. Uma das turmas de 4ª série do município B, por exemplo, era composta por alunos que se dividiam entre aqueles que sequer conheciam as letras e outros que liam com dificuldades.

A pesquisa permitiu-nos concluir que a complexidade do ato de ensinar e aprender não se resolve com a adoção de sistemas de ensino privados na escola pública, pois quem ensina, não é a apostila, mas a professora, mesmo quando o município adquire um sistema de ensino que tem no trabalho individual, na apostila e no conteúdo único seus referenciais de competência pedagógica. Assim, valemo-nos do depoimento da aluna da escola B, ao explicar porque sua apostila estava em branco, mesmo estando no segundo semestre do ano letivo, pois sua explicação, sem que ela soubesse, sintetiza o que a pesquisa de campo evidenciou: "A professora não usa muito a apostila, ela ainda está ensinando a gente."

Referências

ADRIÃO, *et al.* Estratégias municipais para a oferta da Educação Básica: análise de parcerias público-privado no estado de São Paulo. Relatório de Pesquisa. CNPq, 2009.

ADRIÃO, T. Sistemas apostilados de ensino e municípios paulistas: o avanço do setor privado sobre a política educacional local. Relatório de Pesquisa. FAPESP. 2011

APPLE, M. Educação e Poder. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal/Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. CNE/CEB. Resolução n. 7, de 2010. **Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.**

CARVALHO, P. M. Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 77, dezembro/2001. p. 231-252

CORRÊA, B. C. Considerações sobre qualidade na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, julho/ 2003. p. 85-112

CURY, C. R. J. O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas. In: LOMBARDI J. C.; JACONELI, M. R. M.; SILVA. T. M. (Orgs.). **O Público e o Privado na História da Educação Brasileira**: Concepções e Práticas Educativas. Campinas: Autores Associados, 2005.

FREITAS, L. C. Neotecnicismo e formação do educador. In: Nilda Alves. (Org.). Formação de Professores: pensar e fazer. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1992, v. 1, p. 89-102.

GARCIA, T.; CORREA, B. C. Sistemas de ensino privados em redes públicas de educação: relações com a organização do trabalho na escola. Educação: Teoria e Prática. http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao (ISSN: 1981-8106).[revista com versão exclusivamente eletrônica], 2011, p.1-17

GARCIA, T. **Gestão Democrática**: desafios para a ação coletiva em uma escola pública de Diadema.USP.Dissertação [Mestrado em Educação].Faculdade de Educação, 1995.

GARCIA, T. **Gestão democrática e participação dos educandos**: um caso em estudo. USP. Tese [Doutorado em Educação]. Faculdade de Educação, 2003.

GHANEM, E. Participação popular na gestão escolar: três casos de políticas de democratização. São Paulo: **Ação Educativa**, 1996.

HYPOLITO, A. M. Políticas curriculares, Estado e regulação. Educação & Sociedade (Impresso), v. 31, p. 1337-1354, 2010.

HYPOLITO. A. M. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educação:** Teoria e Prática. http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao (ISSN: 1981-8106).[revista com versão exclusivamente eletrônica], 2011, p.1-18.

KRAWCZYK, N. A gestão escolar: um campo minado... Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. **Educação e Sociedade**. Campinas, n. 67, agosto, 1999.

NICOLETI, J. E. **Ensino Apostilado na Escola Pública**: tendência crescente nos municípios da região de São José do Rio Preto- SP. 2009. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho-Araraquara.

PARO, V. H. **Por dentro da escola pública.** São Paulo: Xamã, 1995.

PINHEIRO, D. **Parcerias entre municípios paulistas e a esfera privada para a aquisição de "Sistemas de Ensino Apostilados" na Educação Infantil**. UNESP. Trabalho de conclusão de curso (Educação). 2010.

PINTO, J. M. R **Administração e liberdade.** Um estudo do conselho de escola à luz da teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.