

**A ADOÇÃO DE SISTEMA APOSTILADO DE ENSINO E TRABALHO DOCENTE:
APONTAMENTOS SOBRE OS PROBLEMAS E AS DEMANDAS DE UMA REDE
ESCOLAR PÚBLICA MUNICIPAL**

Amadeu Moura Bego, Eduardo Adolfo Terrazzan, Luiz Antonio A De Oliveira

Eixo 4 - Políticas de formação de professores
- Relato de Pesquisa - Apresentação Oral

Nas últimas décadas vários municípios passaram a estabelecer parcerias com o setor privado no setor educacional e uma de suas modalidades envolve a aquisição de Sistemas Apostilados de Ensino (SAE). Esta consiste na contratação de empresas para a compra de materiais didáticos e assessoria didático-pedagógica. Neste trabalho objetiva-se discutir os motivadores, a partir do ponto de vista dos gestores, para a contratação de um SAE e caracterizar seu processo de implantação em uma Rede Escolar Pública Municipal (REPM). A pesquisa empírica foi conduzida com abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, sendo utilizados como fontes de informação e instrumentos de pesquisa: i) entrevistas com a Secretária Municipal de Educação; a Diretora do Departamento de Orientação Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SME); e os diretores das escolas do segundo ciclo do EF da REPM. As motivações dos gestores para a adoção do SAE situaram-se na possibilidade de melhoria de aspectos estrutural-organizacionais que propiciariam a superação, ao menos parcial, de problemas de recursos humanos e contribuiria para a melhoria dos índices das Unidades Escolares em avaliações externas. Apesar dos problemas de adaptação, a implantação do SAE teve grande receptividade e aceitação pela comunidade escolar devido à facilitação de desenvolvimento do trabalho cotidiano decorrente da padronização do trabalho didático e da unificação do ritmo de trabalho. Palavras-Chave: Sistemas Apostilados de Ensino; Trabalho Docente; Redes Escolares Públicas Municipais.

A ADOÇÃO DE SISTEMA APOSTILADO DE ENSINO E TRABALHO DOCENTE: APONTAMENTOS SOBRE OS PROBLEMAS E AS DEMANDAS DE UMA REDE ESCOLAR PÚBLICA MUNICIPAL

Prof. Dr. Amadeu Moura Bego. Instituto de Química, UNESP, Câmpus Araraquara; Prof. Dr. Eduardo Adolfo Terrazzan. Centro de Educação, UFSM, Santa Maria, RS; Prof. Dr. Luiz Antonio Andrade de Oliveira. Instituto de Química, UNESP, Câmpus, Araraquara.

Introdução

No Brasil, o processo de descentralização da gestão do ensino esteve associado à municipalização que, embora viesse ocorrendo em diferentes níveis, se acentuou no Ensino Fundamental (EF) no final do Século XX. A Lei Federal n. 9.424 de 1996 (BRASIL, 1996) instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), um fundo automático de natureza contábil, composto por recursos dos 645 municípios e dos estados, que teria validade de 10 anos (1996-2006) e distribuição de verba na proporção de matrículas no EF de acordo com o Censo Escolar do ano antecedente.

Interessante notar que, embora a Lei 9424/96 não tenha tornado a municipalização do EF compulsória, a instituição do Fundef é apontada como indutora de um processo agudo de municipalização deste nível de ensino da Educação Básica (EB). Sobre a relação Fundef-municipalização, Pinto (2007, p.879) é taxativo ao afirmar que “ao atrelar parcela dos recursos vinculados à educação à matrícula no Ensino Fundamental regular, este fundo [Fundef] introduziu um processo de municipalização sem precedentes no Brasil”. De acordo com o autor, antes do período de vigência do Fundef as matrículas em estabelecimentos municipais representava menos de 40% do total. Após 2004, o número de matrículas em escolas municipais já ultrapassa o número de matrículas em escolas sob a administração dos estados, mostrando o processo vertiginoso de municipalização do EF brasileiro ocorrido nos derradeiros anos da década de 1990 e sua consolidação nos anos 2000. Acerca da rapidez do processo de municipalização, Araujo (2005, p.3006-307) afirma que “em menos de uma década, a tendência estadualista da oferta da instrução elementar, *com mais de um século de vigência*, foi invertida”.

Arelaro (2007) faz a análise dos 10 anos de implantação do Fundef a partir do confronto entre os pressupostos anunciados quando da criação do fundo e os números obtidos quando de sua vigência. Segundo a autora, um dos pressupostos estaria relacionado à universalização do EF, uma vez que estimularia a ampliação de vagas devido ao fato do financiamento se indexar a relação valor/aluno/ano. Porém, durante o

período de vigência do Fundef o número de matrículas neste nível de ensino praticamente não sofreu alterações substanciais, ocorrendo apenas a migração da gestão dos estados para os municípios. Por isso, a autora afirma que a implementação do fundo não fomentou a expansão do número de matrículas no EF, apenas induziu a descentralização de sua gestão através da municipalização.

Outro pressuposto, segundo Arelaro (2007), estaria relacionado ao aumento da qualidade da educação advinda com municipalização do ensino. Entretanto, a lógica de distribuição de verbas do Fundef que aumenta a verba de acordo com o aumento do número de alunos matriculados acabou contribuindo, para o aumento de alunos por sala, para casos de matrículas de alunos “fantasmas” e, em alguns casos, o *subfinanciamento* de escolas de pequeno porte devido a seu reduzido número de alunos. Além disso, o valor *per capita* aluno/ano destinados por decreto ao longo dos anos foram consideravelmente menores do que deveriam ser efetivamente praticados de acordo com o estabelecido em lei. A título de ilustração, em 2006, enquanto o valor decretado fora de R\$ 682, o valor estabelecido pela Lei 9424/96 era de R\$ 1.200.

O último pressuposto indicado na criação do Fundef, segundo Arelaro (2007), relacionava-se a valorização que o fundo iria propiciar à carreira docente. Contudo, ao invés da consolidação de Planos de carreira consistentes e atraentes, paradoxalmente, o que se verificou foi um quadro de precarização das condições do trabalho docente com o estabelecimento de políticas de bonificações/gratificações anuais e a constatação de que em cidades de doze estados os prefeitos não pagavam nem mesmo um salário mínimo aos professores.

Em decorrência do processo acelerado de municipalização, muitos municípios passaram a enfrentar os desafios de assumir a gestão de uma rede ensino. Para a satisfatória gestão se faziam necessários, além de recursos financeiros a contento, recursos humanos com *know-how*, ou seja, um quadro de funcionários composto por uma equipe multidisciplinar qualificada (psicopedagoga, psicólogo, supervisores, assessoria jurídica educacional, professores, secretários etc.) para atender adequadamente tanto as questões de ordem administrativa quanto as questões de ordem pedagógica. Todavia, como aponta Pizzaia (2011), os municípios, em especial os de pequeno porte, não apresentavam e ainda não apresentam as condições técnico-estruturais necessárias para a adequada condução de suas redes de ensino.

Com efeito, diante do exposto, podemos afirmar que a descentralização da gestão do ensino no Brasil fora resultado de um processo acelerado de municipalização do EF. Processo que se deu com recursos insuficientes em relação à demanda, com muitos municípios em situação de impotência financeira, precária infraestrutura e baixo contingente de recursos humanos, o que, na maior parte dos casos, redundou e

atendimento precário. Esses fatos somados ao ideário social de descrédito e desconfiança em relação ao aparelho estatal, considerado incompetente e extremamente oneroso (SHIROMA, EVANGELISTA, 2003), a crença de que as instituições educacionais privadas oferecem um ensino de qualidade e excelência (BEGO et al., 2012) e a massiva ação de marketing de grandes grupos empresariais do setor educacional (ADRIÃO et al., 2009), induziram muitos dos municípios a estabelecerem parcerias com a iniciativa privada.

No Estado de São Paulo, Adrião e colaboradoras (2009) analisaram a natureza de parcerias firmadas entre municípios paulistas e setores privados, as consequências destas para a oferta da EB e realizaram um mapeamento das parcerias no período de 1996 a 2008. Dentre as três modalidades de parceria identificadas pelas autoras, a aquisição de Sistema Apostilados de Ensino (SAE) se caracteriza pela contratação de empresas privadas para o fornecimento de materiais didáticos diversos, para a realização cursos de formação continuada e para a assessoria didático-pedagógica às unidades escolares (UE) de Redes Escolares Públicas Municipais (REPM).

Os SAE são empresas privadas com fins lucrativos que atuam vendendo produtos e serviços educacionais por meio do modelo de franquias para as escolas privadas e do modelo de parcerias para escolas públicas. Essas empresas (pelo menos as maiores e com maior atuação no mercado educacional brasileiro) têm como característica comum terem sido originadas dos antigos cursos pré-vestibulares e pela elaboração de um material didático conhecido como apostila (AUTOR X1).

O crescimento de parcerias entre SAE e REPM tem sido vertiginoso, enquanto em 1998 apenas um município havia contratado um SAE, em 2010 esse número saltou para 309 (ADRIÃO, 2011). Números que se apresentam preocupantes em termos de políticas públicas educacionais, uma vez que, segundo as autoras, a parceria público-privado estabelecida na modalidade de aquisição de SAE se caracteriza pela transferência das atribuições próprias do setor público para uma empresa privada, além da subvenção pública à esfera privada no campo educacional.

O presente trabalho é resultado da pesquisa de doutorado desenvolvido no âmbito do programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência da Faculdade de Ciências da Unesp de Bauru-SP. De modo particular, nesse texto, objetivamos discutir os principais fatores motivadores, a partir do ponto de vista dos gestores, para a contratação de um SAE e caracterizar seu processo de implantação em uma REPM.

Contexto de pesquisa e Procedimentos metodológicos

A coleta de informações dessa pesquisa foi realizada entre os anos de 2011 e 2012 na REPM da cidade de Catanduva. A rede adotou o SAE Positivo por meio de

licitação na modalidade “concorrência do tipo técnica e preço” no ano de 2007. Desde o referido ano o SAE Positivo passou fornecer material didático (apostilas), assessoria pedagógico-administrativa e cursos de capacitação para o corpo docente e equipe diretiva da rede.

Considerando o contexto no qual se inseria nossa pesquisa e o objetivo definido, realizamos uma pesquisa empírica com abordagem qualitativa do tipo estudo de caso (FLICK, 2009). Como fontes de informações foram utilizados sujeitos seguintes: i) Secretária Municipal de Educação; ii) Diretora do Departamento de Orientação Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SME); iii) Diretores das EMEF do segundo ciclo da REPM. Para a coleta de informações junto aos sujeitos foram utilizados os procedimentos da Entrevista Reflexiva propostos por Szymanski (2010). Nas entrevistas realizadas foram abordadas questões referentes: i) à participação do entrevistado e/ou seu conhecimento acerca do processo de escolha e de implantação do SAE, além de sua percepção sobre a receptividade da comunidade escolar; ii) ao desenvolvimento do trabalho escolar no contexto de utilização do SAE; e iii) às implicações do assessoramento e das características do SAE para o trabalho cotidiano na UE.

Para tratamento e análise das informações coletadas utilizamos procedimentos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) e da Triangulação (FLICK, 2009). A partir dos dados gerados e de sua triangulação, pudemos levantar padrões e relações entre os mesmos que nos permitiram a elaboração das inferências acerca dos elementos que compuseram o processo de adoção e implantação do SAE na REPM de Catanduva.

As motivações para adoção de um SAE

Mediante a análise das respostas dos gestores foi possível identificar que a REPM de Catanduva enfrentava problemas para o desenvolvimento do trabalho escolar que foram, teoricamente, divididos em duas dimensões: *problemas organizacional-estruturais* e *problemas de recursos humanos*. Na primeira dimensão agrupamos os problemas referentes: i) à falta e inadequação dos materiais didáticos; ii) às demandas associadas ao abrupto crescimento do número de UE sob jurisdição do município; iii) contingenciamento de gastos; iv) à falta de unidade e continuidade no trabalho desenvolvido pelas UE da rede. Na segunda dimensão se encontram os problemas relacionados: i) ao reduzido quadro de profissionais qualificados da SME; ii) à má formação inicial dos professores; iii) à falta de comprometimento com o desenvolvimento do trabalho escolar; iv) inadequação dos contratos de trabalho.

No dia 11 de maio de 2006 os então Prefeito de Catanduva e Secretária de Estado da Educação de São Paulo assinaram o Termo de Convênio que transferiu as UE

sob jurisdição do Estado para o Município. Até 12 de junho de 2006 a REPM de Catanduva possuía 21 UE sob sua jurisdição, sendo que apenas 5 UE ofereciam o EF. A partir de 13 de junho de 2006, a Rede sofreu um incremento de 9 UE, passando a possuir 30 UE sob sua jurisdição, porém com 14 UE fornecendo o EF.

O abrupto crescimento do número de UE de EF que passaram a ser atendidas pelo município em virtude do processo de municipalização do EF, segundo os gestores da SME, implicou no aumento da demanda por recursos financeiros e por recursos humanos. Muitas UE municipalizadas apresentavam problemas de infraestrutura como: falta de quadras esportivas cobertas, falta ou inadequação de salas de informática, falta ou inadequação de bibliotecas etc. Por isso, grande investimento necessitou ser direcionado para a reforma de UE e a aquisição de equipamentos e utensílios. Igualmente, esse crescimento abrupto no número UE provocou o aumento da necessidade de profissionais qualificados para cuidar dos cursos de formação continuada, do assessoramento didático-pedagógico e do assessoramento jurídico-administrativo. Contudo a SME, não possuía um quadro de funcionários que permitisse o adequado atendimento e gestão de toda a rede.

Os problemas com materiais didáticos enfrentados pela rede advinham do mau funcionamento do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Segundo os professores e gestores, os LD recebidos pela UE não havia sido a primeira opção e, além disso, a quantidade de LD de um mesmo autor para determinada série não era suficiente para a quantidade de alunos matriculados. Esse problema acabava acarretando dificuldades para o desenvolvimento do trabalho didático cotidiano nas UE. Em uma mesma sala nem todos os alunos possuíam o mesmo LD de determinada disciplina e salas diferentes da mesma série também acabavam tendo LD de autores diferentes. Esse fato implicava em problemas diretos para o desenvolvimento do trabalho do professor que, muitas vezes, precisava preparar material didático extra para conseguir trabalhar determinado conteúdo, o que demanda também tempo extra na preparação das aulas.

Outro problema apontado se refere à situação da formação inicial dos professores. De acordo com os gestores, grande parte dos professores chega para atuar nas UE sem ter recebido formação inicial que os permita lidar satisfatoriamente com os desafios e responsabilidades exigidos pelo cargo. A formação inicial dos professores estaria muito distante da realidade cotidiana das escolas públicas e, assim, muitos docentes não chegariam preparados adequadamente para lidar com a complexidade de uma sala de aula. Esse despreparo acabava culminando em atuações improvisadas e sem a devida fundamentação teórico-metodológica. Além da má formação inicial, muitos gestores relatam que enfrentam grandes problemas no que tange à falta de comprometimento de muitos professores em relação ao desenvolvimento do trabalho

escolar, percebido pela falta de motivação para estudos de formação continuada e pela falta de envolvimento com os resultados de aprendizagem dos alunos.

Mais um problema em relação aos recursos humanos se situa na frequente e intensa modificação do quadro de professores nas UE da rede. Os gestores apontam que seu quadro de professores sofre variações expressivas de um ano letivo para o outro e, ainda, ocorrem trocas de professores durante o próprio ano letivo. A alta rotatividade no quadro de professores das UE é atribuída à baixa remuneração da profissão quando comparada a outras funções com mesma formação acadêmica, ao próprio mecanismo de atribuição de aulas do município que permite que os professores com maior pontuação escolha as UE de sua preferência para ministrar aulas, à desistência de alguns docentes e, ainda, aos excessivos pedidos de licença.

Essa modificação no quadro de professores das UE, de acordo com os depoimentos, prejudica bastante o desenvolvimento do trabalho escolar. Prejuízo percebido pela falta de unidade e de continuidade do trabalho desenvolvido e pela falta de entrosamento entre os docentes. Aliado a este fato, a situação do contrato de trabalho que concebe, reduzidamente, o trabalho do professor como o trabalho estritamente didático em sala de aula, inviabiliza ações de planejamento mais sistemáticas e consistentes ao longo do ano, ações de formação continuada e preparação didático-pedagógica, já que poucos são os momentos que os docentes possuem para reunirem e refletirem coletivamente.

Os problemas enfrentados com os materiais didáticos associados à falta de contingente de profissionais qualificados, segundo os gestores, faziam com que as escolas ficassem “meio perdidas” e não havia unidade de proposta pedagógica na REPM de Catanduva. A SME não possuindo um contingente adequado de profissionais qualificados para o desenvolvimento do trabalho escolar dentro de uma proposta pedagógica concebida pelo município e que seria responsável por conferir a unidade da rede. Somando essa falta de contingente de profissionais qualificados da SME à questão da má formação inicial de muitos docentes que atuam nas UE e ao problema da falta de professores efetivos da rede, podemos perceber o grande problema enfrentado pelos gestores da SME no tocante à perspectiva de efetivação da unidade e continuidade do trabalho escolar.

Diante de todos os problemas enfrentados pela REPM de Catanduva, a SME, reconhecendo sua impossibilidade de, em curto prazo, atender às demandas e responsabilidades dessa grande e complexa rede, adquire o SAE Positivo visando garantir o desenvolvimento do trabalho. Dentre os fatores identificados que influenciaram na opção de adoção do SAE na REPM, sobreveio a sensação de segurança dada aos gestores no tocante ao desenvolvimento do trabalho. Como se trata de um contrato

firmado entre a Prefeitura Municipal e o SAE Positivo, todas as condições estipuladas obrigatoriamente devem ser cumpridas, assim, isso fornece maior segurança para a gestão da SME no tocante à garantia da formação continuada dos profissionais, ao assessoramento permanente para dúvidas e necessidades e ao fornecimento das apostilas para todos os alunos de todas as UE da rede.

O processo de implantação do SAE

No tocante ao processo de implantação do SAE na REPM de Catanduva, de acordo com os gestores da SME, o desafio se concentrou na apropriação da proposta teórico-metodológica do Sistema e na adaptação dos professores e gestores das UE à nova sistemática de trabalho. Nesse sentido, em 2007, o assessoramento do SAE se deu por meio de cursos de formação, reuniões e atendimentos para suporte didático-pedagógico. A atuação dos representantes do SAE e dos gestores da SME foi focada na realização de cursos de formação e reuniões com os gestores das UE, uma vez que os mesmos poderiam atuar como multiplicadores nos Horários de Atividade Coletiva (HAC) junto aos docentes.

No que se refere à aceitação, a despeito das dificuldades iniciais de adaptação, de acordo com as entrevistas, é possível identificar que houve boa aceitação e receptividade da implantação do SAE pela maior parte da comunidade escolar. A aceitação do material por parte da direção e da coordenação pedagógica das UE foi grande devido à facilitação de desenvolvimento de seu trabalho, visto que o SAE já traz toda a estruturação e organização didática do cronograma e do conteúdo programático. A uniformização do trabalho didático conferiu maior organização e controle sobre o desenvolvimento do trabalho docente e, conseqüentemente, do trabalho escolar.

Segundo os relatos dos gestores, os pais receberam bem a introdução do SAE em virtude da facilidade para o acompanhamento das atividades escolares dos filhos. Os alunos, por sua vez, se adaptaram bem ao SAE, pois já recebem tudo mais organizado, não precisariam mais ficar fazendo tanta cópia da lousa, começaram a carregar menos material didático diariamente para as aulas e se sentiam valorizados simbolicamente em virtude da personalização de sua apostila. Cada aluno ganhava uma apostila que era dele, que podia ser levada para casa, que podia ser riscada, grifada, colorida, ou seja, que era de sua propriedade exclusiva. É possível perceber, ainda, que foi bastante explorado o ideário de senso comum acerca da implantação de um SAE renomado que, por ser de uma entidade privada, apresentaria grande qualidade.

Com a adoção e a implantação do SAE todas as UE da REPM de Catanduva obrigatoriamente têm que utilizar as mesmas apostilas como material didático oficial. Todos os alunos de todas as UE da rede possuem e utilizam as apostilas do SAE

adotado. A apostila passa a ser o instrumento de trabalho dos alunos e do professor, pois toda a ação didática está vinculada a ela, ou seja, não só o trabalho do professor será executado a partir e baseado nela, como também as atividades realizadas pelos alunos.

As apostilas são divididas em quatro volumes bimestrais para serem utilizados ao longo do ano letivo, sendo que cada volume contém o conteúdo de todas as disciplinas a ser desenvolvido em determinado bimestre. Essa característica unificada da apostila provoca a interdependência e a estruturação do desenvolvimento do trabalho dos professores, já que todos são submetidos à distribuição de conteúdo imposta pela divisão bimestral das apostilas em um tempo cronometrado. O trabalho didático do professor fica dependendo do andamento da maioria dos outros professores: ele não pode atrasar muito e nem adiantar muito. Isso cria a necessidade de cumprimento do conteúdo programático no tempo predeterminado e induz à homogeneização do ritmo do trabalho didático. A sequência programática predefinida necessita ser seguida com o maior rigor possível, pois é condição de possibilidade para o funcionamento do mecanismo de entrega bimestral das apostilas. Pequenas variações são admitidas, mas isso conota que o trabalho não está sendo desenvolvido dentro do esperado e o professor acaba sendo pressionado, por essa própria dinâmica, a cumprir o que fora estipulado para não “ficar atrasado”. O professor fica submetido a uma estrutura que define se ele está trabalhando no ritmo correto ou não. E o ritmo correto é o determinado pelo tempo de entrega das apostilas a cada bimestre. Assim, ocorre o controle da quantidade de conteúdo que é desenvolvida, obrigando que o professor, minimamente, desenvolva aquilo que foi estipulado.

Em virtude de sua posição central, de suas características estruturais e de sua dinâmica de distribuição ao longo do ano, a apostila funciona como instrumento uniformizador e controlador do trabalho docente. Como corolário ocorre a homogeneização do ritmo do trabalho docente e do trabalho escolar e o enrijecimento das práticas educativas cotidianas que passam a ser regidas sistematicamente em sua dosagem e tempo, visto que há um cronograma a ser necessariamente cumprido.

Em que pese essa homogeneização e padronização, a grande maioria dos professores, de acordo com os gestores, recebeu bem a implantação do SAE. O material apostilado viria ao encontro das necessidades diárias dos profissionais da rede por trazer as aulas pré-programadas. Isso facilita o desenvolvimento do trabalho em sala de aula, pois traz o conteúdo a ser trabalhado, as atividades e a duração destas. Como todas as UEs da rede adotam o mesmo material didático, facilita também o dia a dia do professor e reduz um pouco a carga de tarefas a serem desenvolvidas no pós-jornada de trabalho.

Considerações finais

Em decorrência da estrutura e dinâmica de funcionamento do SAE, sua introdução na rede direciona e uniformiza o desenvolvimento do trabalho didático, pois, já são predefinidos tanto o conteúdo programático e a sua sequência cronológica como parte da metodologia e dos objetivos a serem alcançados. Essa predefinição permite a maior organização e o controle dos tempos do trabalho na escola, uma vez que a necessidade de seguimento da apostila implica, necessariamente, em homogeneização do conteúdo programático de cada disciplina a ser desenvolvido ao longo dos bimestres, propiciando maior controle do trabalho didático dos professores e a possibilidade de garantia de desenvolvimento do conteúdo das disciplinas na ordem ditada pela apostila.

Todas essas características permitem a uniformização e a continuidade de desenvolvimento do trabalho didático mesmo diante de condições adversas como, por exemplo, a situação de grande alteração do quadro de professores, a má formação inicial de grande parte dos professores, a falta de experiência dos professores iniciantes e a falta de comprometimento de alguns professores. Além disso, algumas questões de ordem pragmática acabam se solucionando, por exemplo, o desenvolvimento do trabalho do professor em várias escolas diferentes, a transferência dos alunos e a realização de avaliações externas anuais.

Por meio das características elencadas é possível identificar uma concepção de trabalho docente pautado no modelo de racionalidade técnica, uma vez que a principal função do professor acaba sendo a aplicação controlada, utilizando-se dos melhores meios técnico-didáticos, daquilo que foi concebido e estipulado externamente por especialistas. Em detrimento de tal afirmação, diante dos grandes, complexos e interlaçados problemas vivenciados na rede, os gestores parecem não vislumbrarem, em curto prazo, possibilidades de dirimi-los. Desse modo, a contratação de um SAE acaba por se tornar um meio que viabiliza minimamente o desenvolvimento do trabalho cotidiano dentro de um padrão mínimo de qualidade, ao menos no que tange à sequência didática, à seleção de conteúdos, à seleção de atividades, à inserção da informática nas atividades escolares e à formação continuada dos profissionais.

Se o trabalho escolar está interligado ao trabalho docente (SANTOS, 2011), podemos afirmar que a instituição escolar somente desenvolverá suas atividades educativas de maneira autônoma se seus professores também participarem de maneira autônoma da vida escolar. Essa afirmação reclama a reorganização das condições de trabalho docente de modo a integrá-lo efetivamente ao desenvolvimento do trabalho escolar de determinada instituição. Os professores precisam ser contratados para participarem da vida de uma determinada instituição escolar, ou seja, com atuação,

preferencialmente, em dedicação exclusiva com remuneração digna e satisfatória, com a previsão de momentos na jornada semanal de trabalho para a atuação em sala de aula, para seu planejamento didático-pedagógico, para a discussão coletiva e a formação continuada e para a realização de projetos educativos socioambientais junto à comunidade.

É claro que apenas melhorar as condições de trabalho, embora ocupe posição fulcral, não é condição de possibilidade para o exercício da ação educativa. Antes, deve estar articulada às ações de formação inicial de professores que estejam pautadas no paradigma da racionalidade prática e permitam a formação de uma cultura de resistência à invasão tecnocrata nas UE. Fato que aponta para a necessidade de revisão e reestruturação dos cursos de licenciatura no sentido de melhorar suas práticas educativas e formar professores capazes para enfrentarem os desafios cotidianos vivenciados nas UE da EB. Além disso, aponta para a mobilização das IES no sentido de uma atuação mais próxima destas UE por meio da realização de parcerias que propiciem a socialização dos avanços indicados pelas pesquisas realizadas pela comunidade acadêmico-científica, a formação continuada de gestores e docentes e o suporte didático-pedagógico.

Referências

ADRIÃO, Theresa. **Sistemas apostilados de ensino e municípios paulistas: o avanço do setor privado sobre a política educacional local**. 2011. Relatório Técnico do Projeto de Pesquisa Fapesp. Processo: 2010/00490-0. 109p. Disponível em: <www.fe.unicamp.br/lage/greppe/Relat-Tec-sistemas2012.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2013.

ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise; BORGHI, Raquel; ARELARO, Lisete R. G. **Estratégias municipais para a oferta da educação básica: uma análise de parcerias público-privado no Estado de São Paulo**. 2009a. Relatório Final do Projeto de Pesquisa Fapesp. Processo: 2007/54207-4. 366p. Disponível em: <<http://www.redefinanciamento.ufpr.br/tere.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2012.

ARELARO, Lisete R. G. Fundef: uma avaliação preliminar dos dez anos de sua implantação. In: **30ª Reunião Anual da ANPED**. GT05, Caxambu, out. 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT05-3866--Int.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. 279p.

BEGO, Amadeu M., TERRAZZAN, Eduardo A., OLIVEIRA, Luiz Antônio A. Origem, evolução e consolidação dos Sistemas Apostilados de Ensino: uma leitura habermasiana. In: Intercâmbio GT5 Anped - **RELAÇÕES PÚBLICO E PRIVADO NA EDUCAÇÃO: embates e desdobramentos para a democratização da educação**, 2012, Campinas. **Relações público e privado na educação: embates e desdobramentos para a democratização da educação**, 2012. v.1. p.4–15.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.424, de 24 de Dezembro de 1996 – **Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério**. Brasília, 1996.

CUNHA, Maria Couto. A descentralização da gestão da educação e a municipalização do ensino, como temas de estudos recentemente produzidos no Brasil. In: **29ª Reunião Anual da ANPED**. GT05. Caxambu, out. 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT05-2059--Int.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2012.

- FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009. 164p.
- GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009. 198p.
- MONTERO, Lourdes. **A construção do conhecimento profissional docente**. Lisboa: Instituto Piaget, 2005. 258p.
- PINTO, José Marcelino de R. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. **Educação e Sociedade**, v.28, n.100, p.877-897, out. 2007.
- PIZZAIA, Vitor Hugo. **A Municipalização do ensino em municípios de pequeno porte: a Região de Taquaritinga – (1998-2009)**. 2011. 275f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 2011.
- SANTOS, Maria Eliza G. **Elementos constitutivos do Trabalho Docente em uma Escola Pública de Educação Básica: prescrições, atividades e ações**, 2011. 329f. Tese de doutorado (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Santa Maria, 2011.
- SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, Maria Célia M. **Iluminismo às avessas: Produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.81-98.
- SZYMANSKI, Heloisa. (Org.) **A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.