

FACULDADE DE CIÊNCIAS
CAMPUS DE BAURU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A
CIÊNCIA

TESE DE DOUTORADO

Amadeu Moura Bego

SISTEMAS APOSTILADOS DE ENSINO E TRABALHO DOCENTE:
ESTUDO DE CASO COM PROFESSORES DE CIÊNCIAS E
GESTORES DE UMA REDE ESCOLAR PÚBLICA MUNICIPAL

BAURU, SP, BRASIL

2013

Amadeu Moura Bego

**SISTEMAS APOSTILADOS DE ENSINO E TRABALHO DOCENTE:
ESTUDO DE CASO COM PROFESSORES DE CIÊNCIAS E
GESTORES DE UMA REDE ESCOLAR PÚBLICA MUNICIPAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Área de Concentração em Ensino de Ciências, Faculdade de Ciências, Unesp – Universidade Estadual Paulista – *Campus* de Bauru, como um dos requisitos à obtenção do título de **Doutor em Educação para a Ciência**.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Adolfo Terrazzan

Co-orientador: Prof. Dr. Luiz Antonio Andrade de Oliveira

BAURU, SP, BRASIL

2013

Bego, Amadeu Moura.
Sistemas Apostilados de Ensino e Trabalho Docente:
Estudo de Caso com Professores de Ciências e Gestores
de uma Rede Escolar Pública Municipal / Amadeu Moura
Bego, 2013
333 f. : il.

Orientador: Eduardo Adolfo Terrazzan

Tese (Doutorado)-Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2013

1. Sistemas Apostilados de Ensino. 2. Trabalho docente. 3. Trabalho escolar. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

AGRADECIMENTOS

À Faculdade de Ciências de Bauru e ao Instituto de Química de Araraquara – UNESP, por toda minha formação acadêmica, intelectual e humana;

Ao Instituto Federal de São Paulo, campus Catanduva, pela concessão das horas na jornada de trabalho para a autocapacitação.

Ao Prof. Eduardo Adolfo Terrazzan que graças a seu grande conhecimento e rigor acadêmico atuou como pedra abrasiva lapidando-me durante os anos de doutorado de modo a me fazer desenvolver um trabalho consistente, coerente e, sobretudo, bem fundamentado;

Ao Prof. Luiz Antonio Andrade de Oliveira, pela amizade e confiança; pelos indispensáveis conselhos, pelo convívio nas viagens a Bauru e por seu papel essencial na co-orientação deste trabalho;

À Prof^a. Regina C. G. Frem. Pessoa singular em caráter e afeto! Obrigado por todo apoio e incentivo; por seu papel fundamental ao longo de minha formação acadêmica e pelo papel de grande incentivadora para minha entrada no programa de doutorado;

A todos os integrantes do grupo de pesquisa Gepi INOVAEDUC, pelo convívio, colaboração e pelos momentos de troca e crescimento intelectual;

A todos os funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, pelo suporte e auxílio;

A todos os docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da Unesp de Bauru e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp de Araraquara, por todos os aprendizados e pelo convívio;

A todos os funcionários, gestores e professoras de ciências da REPM que viabilizaram a realização desta pesquisa e por me mostrarem que há pessoas comprometidas com a educação pública de qualidade;

A todos meus amigos: “quem encontra um amigo, descobre um tesouro”;

Às amigas Fátima Sandrin, Renata Cabrera e Camila Silveira, pelos sentimentos de amizade, lealdade e sinceridade construídos ao longo destes anos; pelo incentivo e conselhos fundamentais durante todo este processo acadêmico e pelos momentos de descontração;

Aos amigos Rodolpho, Betão, Marquinho e Valdir pelo companheirismo e pelos momentos de reflexão valiosos;

À Pâmela, por todos estes anos de carinho e atenção; pelas palavras vitais de incentivo e consolo; por estar a meu lado durante os momentos bons e ruins; por nossa história vívida e por toda que ainda viveremos...

A meu tio Lenilton, meus avós Anna, Lélío, Maria, por tudo aquilo que fizeram por mim desde o primeiro instante de vida e pelo amor incondicional;

Aos meus irmãos Thiago e Mariana, pelo amor fraterno; pelo crescimento e aprendizagem constante durante tudo o que vivemos; pelas horas de dor, alegria, derrotas, vitórias, lágrimas, sorrisos; por tudo aquilo que significam pra mim...

Aos meus pais Hélio e Marilene, figuras singulares em minha vida. Obrigado por toda formação, educação e caráter transmitidos; pelo amor incondicional e por tudo que fizeram por mim desde o primeiro choro. Com certeza nada disso seria possível sem vocês!

“E tudo isso nos traz de novo à imperiosidade da prática formadora,
de natureza eminentemente ética. E tudo isso nos traz de novo à
radicalidade de esperança. Daí que insista na história como um
tempo de possibilidades e não de determinismo”.

(Paulo Freire)

RESUMO

Tese de Doutorado
Faculdade de Ciências
Programação de Pós-Graduação em Educação para a Ciência
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

SISTEMAS APOSTILADOS DE ENSINO E TRABALHO DOCENTE: ESTUDO DE CASO COM PROFESSORES DE CIÊNCIAS E GESTORES DE UMA REDE ESCOLAR PÚBLICA MUNICIPAL

Autor: Prof. Amadeu Moura Bego
Orientador: Prof. Dr. Eduardo Adolfo Terrazzan
Co-orientador: Prof. Dr. Luiz Antonio Andrade de Oliveira

Este texto apresenta a pesquisa de doutorado desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da Faculdade de Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *campus* de Bauru (Ppgec/FC/Unesp), vinculado ao Núcleo 2 do Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções “Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores” (Gepi INOVAEDUC). Mediante a realização da presente pesquisa pretendemos contribuir para a compreensão das implicações do processo de adoção e de utilização de Sistemas Apostilados de Ensino (SAE) em redes escolares públicas municipais (REPM) sobre o trabalho docente de professores de Ciências Naturais da Educação Básica. Para tanto, nosso problema de pesquisa foi a seguinte questão: de que modo operam os condicionantes para o trabalho docente de professores de Ciências Naturais do Ensino Fundamental (EF), em contextos de implementação de SAE, no âmbito de REPM? Para a consecução de nossos objetivos de pesquisa, optamos pela realização de uma pesquisa com abordagem qualitativa do tipo estudo de caso na REPM da cidade de Catanduva, Estado de São Paulo. Como forma de operacionalizar o processo de investigação e viabilizar a resposta de nossa problemática de pesquisa, nos orientamos pelas seguintes questões: 1. que aspectos principais caracterizam o processo de escolha e de implantação do SAE no âmbito da REPM de Catanduva?; 2. como se caracterizam as apostilas de Ciências Naturais para o EF, 6º ao 9º anos, produzidas pelo SAE adotado na REPM, considerando os critérios de qualidade estabelecidos pelo PNLD/SEB/MEC para a aprovação de Obras Didáticas de Ciências Naturais para essa etapa da escolaridade?; 3. como se caracteriza o trabalho das unidades escolares (UE) da REPM de Catanduva a partir da adoção e utilização do SAE?; 4. como se caracteriza o trabalho das professoras de Ciências Naturais atuantes na REPM de Catanduva a partir da adoção e utilização do SAE? Nesse contexto e de acordo com nossa abordagem de pesquisa, tomamos como fontes de informação: sujeitos, espaços e documentos. Os sujeitos foram: 1. Secretária Municipal de Educação; 2. Diretora do Departamento de Orientação Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação; 3. Diretores das EMEF do segundo ciclo; 4. Professoras de Ciências Naturais das EMEF da REPM de Catanduva. Os espaços observados foram: 1. Reuniões dos representantes do SAE adotado com gestores e professores das EMEF da REPM; 2. Reunião entre a coordenação pedagógica da SME e diretores das EMEF; 3. Reuniões entre gestores das Unidades Escolares e professores das EMEF. Os documentos utilizados foram: 1. Documentos oficiais do processo de adoção e implantação do SAE adotado no âmbito da REPM; 2. Apostilas de Ciências Naturais para o EF, do 6º ao 9º anos, produzidas pelo SAE adotado na REPM. Como conclusão de nosso estudo de caso, pudemos verificar que os condicionantes que atuam sobre o trabalho docente no contexto de utilização de um SAE são a terceirização do trabalho didático, a unificação do ritmo de trabalho e as avaliações externas. A articulação dos condicionantes implica na estruturação e controle do desenvolvimento do trabalho docente que, no contexto de utilização de um SAE, de modo geral, inclina-se à mera execução controlada daquilo que está preconcebido e organizado.

Palavras-Chave: Sistemas Apostilados de Ensino; Trabalho docente; Trabalho escolar; Municipalização do ensino; Ensino de Ciências Naturais; Estudo de Caso.

ABSTRACT

Doctoral Thesis
Faculty of Science
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Graduate Program in Science Education

HAND-OUT TEACHING SYSTEMS AND TEACHER WORK: CASE STUDY INVOLVING SCIENCE TEACHERS AND DIRECTORS OF A MUNICIPAL PUBLIC SCHOOL SYSTEM

Author: Prof. Amadeu Moura Bego
Research Advisor: Prof. Dr. Eduardo Adolfo Terrazzan
Co-Research Advisor: Prof. Dr. Luiz Antonio Andrade de Oliveira

This text presents the PhD research developed in the ambit of the Graduated Study Program in Education for Sciences of the Faculdade de Educação of Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru campus (Ppgec/FC/UNESP), linked to Nucleus 2 of the Group of Studies, Research and Interventions “Educational Innovations, Educative Practices and Teacher Formation” (Gepi INOVAEDUC). To achieve this objective, our research problem was guided by the following question: in which way the constraints arising from the implementation of HOTS, in the ambit of MPSS, operate over the teaching work of Natural Science teachers of Elementary Schools (ES). To reach our research objectives, we decided to use a qualitative approach using a Case Study about the MPSS of the town of Catanduva, located in São Paulo State. As a way of operationalization of our investigation process and to make it possible to get the answer to our research problem, we were guided by the following questions: 1. which are the main aspects that characterize the process of choice and implementation of HOTS in the ambit of Catanduva MPSS? 2. how are characterized the Natural Science hand-outs for ES, 6º to 9º school years, produced by HOTS adopted in the MPSS, considering the quality standards established by PNLD/SEB/MEC for the approval of Teaching Books of Natural Science for this scholarship level?; 3. how is characterized the work of the School Units (SU) of the Catanduva MPSS after HOTS adoption and utilization?; 4. how is characterized the work of Natural Science teachers that teach in Catanduva MPSS after HOTS adoption and utilization? In this context and according to our research approach, the following sources of information were used : subjects, spaces and documents. The subjects were: 1. Education Municipal Secretary; 2. Diretor of the Pedagogical Orientation Department of the Municipal Education Board (MEB); 3. Second cycle ES Directors; 4. Natural Science teachers of ES of Catanduva MPSS. The observed spaces were: 1. meetings of representatives of the adopted HOTS with directors and teachers of the ES of the Catanduva MPSS; 2. meetings between the pedagogical coordination of the MEB and directors of the ES; 3. meetings between the directors of the SU and teachers of the ES. The documents used were: 1. Official documents of the process of adoption and implementation of HOTS chosen in the ambit of Catanduva MPSS; 2. Natural Science hand-outs for ES, from 6º to 9º school years, produced by the HOTS adopted in Catanduva MPSS. As conclusion of our Case Study, we verified that the conditioning factors that act upon the teaching work in the context of HOTS utilization are outsourcing of didactic work, the unification of the teaching work rhythm and external evaluations. The articulation of constraints that arise as consequence of utilization of HOTS implies in the structuration and control of the teaching work development that, in a general way, tends toward the mere controlled execution of the procedures that are preconceived and organized.

Keywords: Hand-out Teaching Systems; School Work; Teacher Work; municipalization of education; Natural Science Teaching; Case Study.

Listas

Lista de Figuras

Figura 1. Propaganda publicitária da empresa NAME-COC, responsável pelo setor de parcerias com os municípios.	- 43 -
Figura 2. Mapa da região administrativa de Catanduva - SP.	129
Figura 3. Distribuição dos docentes por nível de atuação no ensino básico referente ao ano de 2009 no município de Catanduva.	131
Figura 4. Distribuição das UE de Ensino Fundamental por dependência administrativa referente ao ano de 2009 no município de Catanduva/SP.	131
Figura 5. Evolução do Ideb para a 4ª série do EF – Catanduva/SP.	132
Figura 6. Evolução do Ideb para a 8ª série do EF – Catanduva/SP.	133
Figura 7. Desenhos básicos em pesquisa qualitativa.	142
Figura 8. Discriminação da carga horária do Programa de Assessoramento Pedagógico oferecido pela Gráfica e Editora Posigraf S/A (Positivo).	196
Figura 9. Representação dos condicionantes sobre o trabalho docente no contexto de utilização de um SAE.	263

Lista de Quadros

Quadro 1. Consenso de Washington e seus Dez Mandamentos.	24
Quadro 2. Principais reformas educacionais ocorridas durante a Primeira República.	53
Quadro 3. Tipos-ideais de ações sociais segundo Weber.	81
Quadro 4. Tipos-ideais de ações sociais segundo Habermas.	88
Quadro 5. Relação das UE de Catanduva que atendem o segundo ciclo do EF.	132
Quadro 6. Categorização para as diferentes abordagens de pesquisa qualitativa.	143
Quadro 7. Situações relevantes para diversas abordagens de pesquisa.	146
Quadro 8. Etapas do desenvolvimento de uma Entrevista Reflexiva.	151
Quadro 9. Papéis que o pesquisador pode assumir durante a observação.	154
Quadro 10. Síntese das questões, fontes e instrumentos de pesquisa.	159
Quadro 11. Momentos de análise de informações coletadas na Entrevista Reflexiva.	163
Quadro 12. Informações gerais sobre as professoras participantes da pesquisa.	172
Quadro 13. Informações gerais sobre as professoras participantes da pesquisa.	173
Quadro 14. Categorias obtidas por meio dos procedimentos de análise comparativa e hierarquização referente à primeira questão de pesquisa.	175
Quadro 15. Relação de funcionários da REPM de Catanduva.	176
Quadro 16. Relação de funcionários da SME de Catanduva.	177
Quadro 17. Empresas que retiraram o Edital de Concorrência da PM de Catanduva.	187
Quadro 18. Itens utilizados para a avaliação do material didático do SAE pela CE da SME.	191
Quadro 19. Categorias obtidas por meio da Análise Comparativa e Hierarquização referente à segunda questão de pesquisa.	205
Quadro 20. Estrutura do conteúdo programático das apostilas de Ciências Naturais do 6º ano.	206
Quadro 21. Estrutura do conteúdo programático das apostilas de Ciências Naturais do 7º ano.	209
Quadro 22. Estrutura do conteúdo programático das apostilas de Ciências Naturais do 8º ano.	213
Quadro 23. Estrutura do conteúdo programático das apostilas de Química do 9º ano.	216
Quadro 24. Estrutura do conteúdo programático das apostilas de Física do 9º ano.	220
Quadro 25. Quadro geral com a avaliação dos conjuntos de apostilas de Ciências Naturais, 6º ao 9º ano, produzidas pelo SAE.	225

Quadro 26. Categorias obtidas por meio dos procedimentos de análise comparativa e hierarquização referente à primeira questão de pesquisa.	234
Quadro 27. Categorias obtidas por meio dos procedimentos de análise comparativa e hierarquização referente à primeira questão de pesquisa.	250

Lista de Tabelas

Tabela 1. Matrículas no ensino obrigatório por dependência administrativa (1932-2003).....	- 35 -
Tabela 2. Número de Matrículas no EF no Brasil (1997-2005).	- 37 -
Tabela 3. Valor per capita aluno/ano - Fundef (1997-2006).	- 37 -
Tabela 4. Municípios paulistas que declararam ter adquirido algum sistema apostilado de ensino no período de 1994 a 2007.....	- 42 -
Tabela 5. Distribuição da população brasileira pelas diferentes zonas (urbana, suburbana e rural).....	62
Tabela 6. Distribuição do número de matrículas no ensino de nível médio no Brasil (1945-1960).	62
Tabela 7. Evolução no número de matrículas no Ensino Superior no Brasil (1960-1989).	71
Tabela 8. Indicadores de emprego e renda de Catanduva.....	130

Lista de Gráficos

Gráfico 1. Responsabilidade pelo atendimento da educação básica no período de 1991 a 2006...	- 36 -

Sumário

Listas	- 9 -
Apresentação	- 16 -
Introdução	- 22 -
1. Municipalização do ensino no Brasil e parcerias público/privado no setor educacional	- 33 -
1.1. Aspectos relevantes da municipalização do ensino no Brasil	- 33 -
1.2. As parcerias público/privado no processo de municipalização do ensino no Brasil	- 40 -
2. Origem, evolução e consolidação dos Sistemas Apostilados de Ensino na Realidade Brasileira	- 44 -
2.1. A influência dos exames de acesso ao Ensino Superior e a emergência dos cursos preparatórios	- 44 -
2.2. A criação do exame vestibular e sua modalidade	- 50 -
2.3. A mudança de modalidade do exame vestibular	61
2.4. Os cursos pré-vestibulares e o surgimento dos SAE no contexto educacional	71
3. O conceito de Racionalidade em Habermas	78
3.1. A análise crítica de Habermas ao diagnóstico de modernidade de Weber e Marcuse	79
3.2. A Teoria do Agir Comunicativo como possibilidade de emancipação humana	85
3.3. A racionalidade que fundamenta a ação dos SAE	91
4. Trabalho escolar e Trabalho docente	93
4.1. O trabalho escolar	93
4.1.1. <i>Autonomia das Escolas de Educação Básica</i>	98
4.1.2. <i>Condicionantes sobre o Trabalho Escolar</i>	102
4.2. O trabalho docente	107
4.2.1. <i>Condicionantes sobre o Trabalho Docente</i>	112
4.2.2. <i>O Professor e o planejamento didático-pedagógico</i>	115
4.2.3. <i>O Professor e o Ensino de Ciências</i>	119
5. Procedimentos metodológicos	128
5.1. Contexto de pesquisa	128
5.1.1. <i>Contexto Geral</i>	128
5.1.2. <i>Contexto Específico</i>	131

5.2.	Problema e questões de pesquisa	135
5.3.	Natureza da pesquisa.....	137
5.3.1.	<i>A escolha pela abordagem de pesquisa qualitativa</i>	137
5.3.2.	<i>O Estudo de Caso</i>	142
5.4.	Fontes de Informação.....	145
5.5.	Instrumentos de pesquisa para a coleta de informações	147
5.5.1.	<i>Entrevistas</i>	148
5.5.2.	<i>Observações</i>	153
5.5.3.	<i>Roteiro para Análise Textual</i>	156
5.6.	Procedimentos para tratamento e análise das informações	160
5.6.1.	<i>A análise de conteúdo</i>	161
5.6.2.	<i>Tratamento e interpretação das informações obtidas</i>	164
5.6.3.	<i>Triangulação das informações</i>	166
6.	Evidências e Resultados	169
6.1.	Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa.....	169
6.2.	O processo de escolha e implantação do SAE na REPM de Catanduva.....	174
6.2.1.	<i>O processo de adoção</i>	175
6.2.1.1.	<i>Motivações para a adoção de um SAE</i>	175
6.2.1.2.	<i>Procedimento legal</i>	185
6.2.1.3.	<i>Critérios técnicos e didático-pedagógicos</i>	188
6.2.1.4.	<i>Envolvimento da comunidade escolar</i>	193
6.2.2.	<i>O Processo de Implantação</i>	194
6.2.2.1.	<i>A Proposta Técnica do SAE</i>	194
6.2.2.2.	<i>Da proposta à execução</i>	197
6.3.	Características das apostilas de Ciências Naturais produzidas pelo SAE	203
6.3.1.	<i>As apostilas de Ciências Naturais do 6º ano</i>	205
6.3.2.	<i>As apostilas de Ciências Naturais do 7º ano</i>	208
6.3.3.	<i>As apostilas de Ciências Naturais do 8º ano</i>	212
6.3.4.	<i>As apostilas de Química do 9º ano</i>	216
6.3.5.	<i>As apostilas de Física do 9º ano</i>	220
6.3.6.	<i>Características gerais das apostilas produzidas pelo SAE e a opinião das professoras</i>	224
6.4.	Características do trabalho escolar no contexto de utilização de um SAE.....	232
6.4.1.	<i>A terceirização do trabalho didático</i>	234
6.4.2.	<i>Controle sobre o desenvolvimento do trabalho escolar: uniformização, padronização e competição</i>	240

6.5.	Características do trabalho docente no contexto de utilização de um SAE.....	249
6.5.1.	<i>Redução do planejamento didático-pedagógico</i>	<i>251</i>
6.5.2.	<i>Controle sobre o trabalho docente: o modus operandi do SAE</i>	<i>253</i>
6.5.3.	<i>Facilitação do trabalho cotidiano e concepção de autonomia das professoras</i>	<i>257</i>
6.6.	Condicionantes sobre o trabalho docente no contexto de utilização de um SAE.....	261
7.	Conclusões	267
	Referências	274
	Bibliografia	285
	APÊNDICES.....	286
	APÊNDICE A.....	287
	APÊNDICE B.....	290
	APÊNDICE C.....	295
	APÊNDICE D.....	299
	APÊNDICE E.....	301
	APÊNDICE F.....	303
	APÊNDICE G.....	309
	APÊNDICE H.....	311
	ANEXOS	315
	ANEXO A.....	316
	ANEXO B.....	328
	ANEXO C	333

Apresentação

*“Você não sabe o quanto eu caminhei pra chegar até aqui
Percorri milhas e milhas antes de dormir. Eu nem cochilei.
Os mais belos montes escalei
Nas noites escuras de frio chorei
A vida ensina e o tempo traz o tom pra nascer uma canção
Com a fé do dia a dia encontro a solução, encontro a solução”.
(A Estrada, Cidade Negra)*

A cidade era Catanduva, interior do Estado de São Paulo. No céu um sol brilhante e impiedoso. No peito uma mistura de sensações: satisfação da conquista e apreensão diante do novo desconhecido. Depois de alguns percalços no roteiro, consigo avistar as instalações do Instituto Federal de São Paulo, *campus* Catanduva. Estaciono o carro, me apresento na portaria e sou encaminhado à direção. Cheiro de tinta remanescente, móveis novos, mural com poucos avisos, enfim, tudo novinho e organizado. Também pudera, a inauguração se dera há alguns meses antes.

- Só aguardar um pouco. Daqui a pouco ele te chama.

Sou deixado pelo vigilante à porta da sala do Gerente Educacional. Agradeço e me sento na cadeira azul ainda com plástico na parte inferior do assento.

-Pode entrar, por favor. Seja bem-vindo. Qual é seu nome?

- Me chamo Amadeu e vim tomar posse.

- Oi Amadeu, estávamos à sua espera!

Assinei o termo de posse e entrada em exercício na função de professor do Instituto Federal de São Paulo. Assim começava um novo momento em minha carreira profissional e, por que não, em minha vida.

Engraçado lembrar-me exatamente da frase dita pelo Gerente Educacional “estávamos à sua espera”, pois, é claro, que ela demonstrava o óbvio, ou seja, que o gerente já me aguardava, uma vez que a situação estava devidamente agendada. Porém, quando ouvi aquela frase, tive uma sensação distinta do óbvio. Ao ouvi-la, tive a sensação de que a vida, de alguma forma, me dizia aquilo. Paralelamente existia outra frase soando em minha mente “depois de tanta luta, esforço e superação, aqui está o resultado de tudo: a sua vaga!”. Confesso que emocionei-me ao assinar o termo.

Emocionei-me não só por ter conseguido passar num concurso concorrido e por ter conquistado o emprego almejado, mas, sobretudo, porque essa conquista

significava algo mais. Significava inverter a “tendência natural das coisas”. Significava uma conquista profissional e pessoal fruto da educação.

Explico-me. Venho de uma família de classe média-baixa. Fiz o primeiro ciclo do Ensino Fundamental (EF) em escola pública e o segundo ciclo na escola da rede Sesi¹. Queria ser jogador de futebol. Nunca fui nenhum craque, mas sempre era um dos primeiros a ser escolhido nas montagens dos times (tempo em que as crianças brincavam de bola nos campinhos de terra...). Contudo, os sonhos nem sempre correspondem à realidade. Não por extrema necessidade, mas por convicções de vida, meus pais me orientaram a trabalhar desde cedo. Fazia no período da manhã a sétima série (atualmente oitavo ano do EF) e à tarde trabalhava numa locadora de vídeos. Terminada a oitava série, a indecisão: e agora, fazer o que da vida?

- Faça a prova de admissão do SENAI. Você pode fazer mecânica geral e já “sair” do curso com uma profissão.

Essa foi a orientação de meus pais. Para quem sempre teve que trabalhar para “ganhar a vida”, uma orientação dessas soava natural. Afinal, ninguém de nossa família possuía Ensino Superior completo. Daí a justificativa da “tendência natural das coisas”: para quem não pertencia à elite que almeja as profissões liberais de elevado *status* social e financeiro, o ciclo educacional, à época, se encerrava com a conclusão do Ensino Médio e a tentativa imediata de colocação no mercado de trabalho. Não que vislumbrar o acesso ao Ensino Superior nos fosse proibido, antes, nos era inimaginável.

Consegui passar na prova de admissão do SENAI e, ainda, ser contratado como aprendiz por uma multinacional. Entretanto, o SENAI não oferecia o Ensino Médio, o que me obrigara a cursá-lo no período noturno. Por influência de minha madrinha, matriculei-me, após conseguir uma bolsa de estudo parcial, numa escola particular para cursar o curso técnico integrado de química. Assim, estudava durante o período integral no SENAI e à noite no Colégio Duque de Caxias. Meu salário de aprendiz servia para pagar a mensalidade do colégio. Concluído os dois anos e meio de estudos no SENAI, me formei como técnico em mecânica geral e fui efetivado pela empresa multinacional. Assim, trabalhava o dia todo e à noite continuava cursando o curso técnico integrado em química. A jornada era bastante cansativa. Pensei algumas vezes em desistir e continuar apenas trabalhando, entretanto, o serviço como mecânico não se mostrava muito promissor.

Nesse ínterim a vida me apresentou o professor Alberto Alécio. Um professor de química simplesmente singular. Dono de uma clareza de raciocínio e didática que

¹ A sigla se refere à organização do Serviço Social da Indústria (SESI). O Sesi é uma entidade de direito privado, mantida e administrada pela indústria. Pertence ao chamado “Sistema S” ou Sistema Indústria, composto atualmente pela Confederação Nacional da Indústria (CNI), o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Instituto Euvaldo Lodi (IEL). Com o objetivo de atender o industrial e seus dependentes, as atividades do Sesi incluem a prestação de serviços em saúde, educação, lazer, cultura, nutrição, dentre outros. Para maiores informações Cf. <http://www.sesi.org.br>.

conquistava os alunos. Eu não perdia nenhuma de suas aulas. Comecei a “ver” as coisas fazerem sentido e a me interessar cada vez mais pelo curso. Tínhamos aulas no laboratório de química. Verificávamos a porcentagem de álcool adicionado à gasolina. Fazíamos extrações. Enfim, começávamos a enxergar o mundo pelos “olhos da química”. Foi um período de bastante crescimento pessoal e intelectual...

Quarto ano. Ano de formatura. Professor Alberto foi o paraninfo de nossa turma. Lembro-me de seu discurso intenso e comovente. Uma miscelânea de sentimentos embrenhava aquela noite. Alegria pelo término da caminhada e a conquista do título de técnicos em química. Tristeza pela separação e pela saudade que já apontava em nossos corações.

- Contudo, lembrem-se: vocês são capazes!

Essa frase dita pelo professor em seu discurso ficou registrada em minha memória. De alguma forma, sentia que as coisas poderiam ser diferentes. Pretendia deixar o emprego de mecânico e seguir a carreira de químico. Dias depois fiquei sabendo que o professor Alberto havia conversado com alguns alunos sobre a possibilidade de formarmos um “grupo de estudos” com o intuito de preparação para o vestibular da Unesp. Achei aquilo extremamente ambicioso, afinal, parecia-me algo tão distante. Eu na Unesp? Enfim, estudamos arduamente durante seis profícuos meses e o improvável aconteceu: eu e mais dois amigos conseguimos passar no exame vestibular da Unesp.

Em 2000 comecei a cursar o curso de Licenciatura em Química no Instituto de Química do *campus* da Unesp de Araraquara. Começava-se a delinear para mim uma opção muito concreta, pretendia ser professor e poder ter a capacidade de participar da história das pessoas. Algo que, por intermédio do professor Alberto, havia acontecido comigo. No segundo ano de faculdade já era monitor da disciplina Cálculo, começava a trilhar os primeiros passos na docência e experienciar a gratificação de auxiliar os alunos a entenderem alguns conceitos da disciplina e a fazerem as famosas “listas de exercícios”. No terceiro ano passei no processo seletivo do CUCA², um cursinho pré-vestibular para alunos carentes da Unesp, e me tornei “professor de cursinho”. Simplesmente me apaixonei pela profissão. Permaneci no projeto por três anos até me formar. Pude me aperfeiçoar enquanto professor e, além disso, contribuir para que muitos alunos (alguns com histórias muito parecidas com a minha) pudessem realizar o sonho de entrar numa universidade pública.

Embora a função precípua das aulas do CUCA fosse preparar os alunos para a prova de vestibular, vivenciávamos uma situação bastante singular. Por ser tratar de um projeto de extensão da Unesp e, logicamente, não ter fins lucrativos, não

² O Curso Unificado do Campus Araraquara – CUCA – é um projeto de extensão universitária, no formato de cursinho pré-vestibular, sem fins lucrativos e formado por alunos bolsistas da Unesp orientados pela vice-diretoria do Instituto de Química da Unesp – *Campus* Araraquara.

tínhamos nenhuma espécie de exigência para cumprir um conteúdo curricular pré-estabelecido e nem obrigação de obter um determinado índice de alunos aprovados no vestibular. Trabalhávamos com um material apostilado de uma empresa privada, mas não havia nenhuma exigência para segui-lo e cumpri-lo completamente. Guardada as devidas proporções, podíamos exercer nossa autonomia de professores e planejar nossas aulas, utilizar outros materiais e outros recursos didáticos. Fazíamos reuniões pedagógicas com todos os professores e com a coordenação do projeto (alunos de graduação do curso de pedagogia também da Unesp), nas quais debatíamos algumas questões sobre didática aplicada a nosso contexto de atuação, função social do projeto etc. Posso dizer que tínhamos um corpo docente bem coeso em termos de postura profissional e dedicação ao projeto. No ano de 2004 conseguimos um feito inédito na história do projeto: cerca de 60% de nossos alunos haviam conseguido passar em vestibulares de universidades públicas. Fato que seria motivo para uma grande ação de *marketing* em qualquer empresa privada. Contudo, não ficamos felizes apenas por termos conseguido um índice expressivo, mas, sobretudo, porque esse índice indicava que havíamos contribuído de alguma forma para realizar o sonho de muitos alunos carentes e que a intensão/finalidade do projeto estava sendo contemplada. De todo modo, esse fato chamou muita atenção na cidade. A prefeitura se interessou pelo projeto e quis expandi-lo para os bairros da periferia. Os resultados despertaram também o interesse dos colégios particulares da cidade que rapidamente entraram em contato com alguns professores do CUCA na época e os contrataram. Começava aí meu percurso profissional como professor de escola particular.

Fiz um ano de estágio, durante o qual acompanhava as aulas dos professores mais experientes, tomava conta das turmas durante a realização das provas e simulados da escola e atendia os alunos em atividades de reforço, chamadas plantão de dúvidas. No ano seguinte, fui efetivado e passei a atuar como professor de química no Ensino Médio. As diferenças em relação ao ambiente que vivenciara no projeto CUCA começavam a aparecer. Tínhamos que dar conta de cumprir bimestralmente os conteúdos das apostilas didáticas, pois os alunos recebiam bimestralmente o “pacote” de apostilas a ser utilizado no prazo especificado pela matriz da rede.

- Você já conseguiu cumprir o material?

- Estou atrasado. Preciso “dar um jeito” de acertar a programação.

Diálogos desse tipo eram constantes na sala dos professores. Havia um clima de cobrança muito maior para que cumpríssemos as prescrições do Sistema Apostilado de Ensino (SAE)³ utilizado. Havia igualmente cobranças para que a escola conseguisse atingir os índices de aprovações em exames vestibulares, pois isso significava, de modo geral, garantir as matrículas do ano seguinte e, conseqüentemente, a abertura das turmas de primeiro ano do Ensino Médio, ou

³ Iremos qualificar o termo no corpo do trabalho.

seja, garantir nosso número de aulas. Todo esse ambiente não aparecia explicitado nos discursos, porém, emergia nas práticas cotidianas de todos os atores que atuavam no sistema. A remuneração muito atraente comparada ao piso salarial da categoria na rede pública de ensino, associada à necessidade de manter a fonte de renda, fizeram com que me adaptasse a esse ambiente e à forma de trabalhar exigida. Alguns procedimentos até mesmo se mecanizaram ao longo dos anos.

Ainda que o curso da Unesp fosse de licenciatura em química, poucos eventos/encontros da área de educação⁴ eram promovidos na instituição, até que, por iniciativa de alguns alunos, foi organizado pela primeira vez na história da instituição um evento de educação na área de química: o Evento de Educação em Química (EVEQ). Participando de algumas edições do evento pude entrar em contato com grandes pesquisadores da área e vislumbrar algumas possibilidades diferentes e extremamente interessantes para o ensino de química. Todavia, a realidade apresentada por esses pesquisadores iam de encontro com a realidade que encontrava no trabalho com um sistema apostilado.

A partir de então, algumas inquietações começaram a me incomodar. Comecei a questionar que tipo de ensino de química realmente estava realizando, quais as finalidades educativas de um SAE, por que eles apresentavam exatamente esse modo de se organizar, qual era o intuito, como isso impactava na atividade docente, enfim, comecei a questionar não só os fundamentos, como as consequências de um ensino praticado no âmbito de utilização de um SAE.

No ano de 2005 ingressei no programa de pós-graduação em Química no próprio Instituto de Química da Unesp de Araraquara. Desenvolvi a pesquisa intitulada Complexos triazólicos de Pd(II): síntese, caracterização e atividade biológica, na qual pude me aprofundar em Química Inorgânica e, especificamente, na síntese e caracterização de complexos organometálicos. As lições e ensinamentos do mestrado foram imensos e impulsionaram-me definitivamente para a área acadêmica. Apesar disso, minha “veia docente” pulsava mais forte, retornei para as salas de aula do Ensino Médio e, concomitantemente, retornaram os questionamentos de outrora.

Foi então que em 2009 passei na prova de admissão do programa de pós-graduação em Educação para a Ciência da Faculdade de Ciências da Unesp de Bauru e comecei a delinear o presente projeto de pesquisa sob a orientação do Prof. Dr. Eduardo Terrazzan e co-orientação do Prof. Dr. Luiz Antonio de Oliveira. Diante de minhas inquietações acerca do ensino de química no contexto de utilização de um SAE, foram vários meses procurando delimitar meu objeto de estudo, bem como os referenciais teóricos conceituais e teóricos metodológicos que abarcassem todas as dimensões envolvidas na investigação pretendida.

⁴ A esse respeito e em relação ao caráter de bacharelado travestido de licenciatura do curso, indicamos a leitura de alguns trabalhos que realizamos: Bego *et al.* (2011); Bego *et al.*, (2009).

Nesse ponto volto ao início dessa apresentação. No final de 2010 passei no concurso público para vaga de professor de química no Instituto Federal de São Paulo – *campus* Catanduva. No ano seguinte ofertei, em conjunto com outros docentes, um curso de extensão para os professores de Ciências Naturais que atuavam na rede escolar pública municipal de Catanduva. Durante a realização do curso foi constatado que a rede municipal da cidade havia adquirido e vinha utilizando um SAE em todas as suas escolas de EF. Esse fato me despertou muito o interesse e algumas indagações começaram a surgir: o que leva uma rede pública a adotar um SAE? Que implicações essa adoção pode gerar para o trabalho docente? Há implicações para a organização das unidades escolares?

Após um levantamento da literatura, fui amadurecendo algumas ideias e juntamente com os professores Terrazzan e Luiz Antonio, definimos⁵ o problema de nossa pesquisa. Optamos pela realização de um estudo de caso a fim de realizar uma investigação em profundidade acerca da implementação do SAE na REPM de Catanduva e suas implicações para o trabalho docente.

Esse trabalho, então, visa apresentar nossas intenções de pesquisa, bem como o percurso metodológico que adotamos para a consecução de nossos objetivos. No próximo capítulo, introdução do projeto, apresentamos a temática em que nossa pesquisa está inserida e seu objetivo principal, bem como sua composição e estrutura.

⁵ A partir desse ponto passarei a utilizar o plural majestático, pois considero que a construção do presente trabalho não se daria sem a ação conjunta e integrada com meus professores orientadores.

Introdução

*“Haverá muitos globalizados e poucos globalizadores”
(Vamíreh Chacon)*

Comumente nos deparamos com discursos cotidianos que trazem uma visão distorcida e simplista acerca da natureza do trabalho do professor, segundo a qual o mesmo é reduzido diretamente à sua atuação em sala de aula. Não menos comuns são as afirmações que relacionam única e diretamente a qualidade do ensino ao trabalho desempenhado pelos professores junto aos alunos.

Sobejamente o professor desempenha um papel preponderante no processo de ensino formal, por essa razão, muitas vezes, a equação que iguala aprendizagem do aluno à atuação docente seja tão sublinhada, chegando ao ponto de se atribuir exclusiva e solitariamente ao papel exercido pelo professor em sala de aula as responsabilidades pelo desempenho dos alunos, da escola e até do sistema educacional. As severas críticas acerca de sua má formação e má atuação profissional ou as políticas de gratificações/bonificações associada ao desempenho dos alunos em avaliações externas refletem, de certa forma, essas concepções (OLIVEIRA, 2004).

Contudo, essa equação que exclusiviza os resultados de aprendizagem dos alunos à atuação docente em sala de aula, se mostra falaciosa ao considerarmos que essa atuação não ocorre em um *vacuum* institucional e, muito menos, em um *vacuum* social. O trabalho dos professores obrigatoriamente se desenvolve dentro de um contexto institucional que, por sua vez, está inserido em um contexto social mais amplo. E, inevitavelmente, o contexto no qual a atuação docente se insere exerce uma forte influência, estruturando e condicionando de diversos modos o desenvolvimento de seu trabalho. Trabalho escolar e trabalho docente são intrinsecamente dependentes e interligados, dessa forma a compreensão do trabalho escolar reclama a compreensão do trabalho docente e, por sua vez, este só pode ser estudado no contexto de desenvolvimento do trabalho escolar.

A instituição escolar tida como espaço de inter-relação humana, socialização e transmissão do *corpus* de conhecimentos e elementos socioculturais historicamente legitimados não está imune às repercussões políticas e ideológicas do contexto em que se insere. Em vista disso, esboçar as características do processo contemporâneo de globalização pode contribuir para um estudo mais fundamentado dessa instituição social, evitando análises ingênuas e demasiadamente descoladas de seu contexto sócio-histórico.

O termo Globalização caracteriza-se por sua polissemia, tanto pela multiplicidade de fatores imbricados que podem explicá-lo como por suas implicações para as nações de todo o mundo. De fato a expressão “mundo

globalizado” abarca uma série de relações políticas, econômicas, tecnológicas e culturais emaranhadas em uma rede complexa que exercem influências variadas sobre as instituições sociais. A Globalização tida como um fenômeno histórico e complexo faz com que sua relação com fenômenos sociais apresentem-se igualmente complexos e que as mudanças associadas a processos de globalização dificilmente sejam identificadas por relações unívocas entre variáveis (BONAL, 2009).

O processo de globalização envolvendo a interdependência dos fatores políticos, econômicos e financeiros, além do intercâmbio comercial e sociocultural entre nações, se intensificou nas últimas décadas. Intensificação dada com o desenvolvimento e ampliação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), com a revolução tecnológica advinda com a automação informatizada, com o aumento e a expansão das empresas transnacionais, com o barateamento e vulgarização dos meios de transporte e, em decorrência, houve o fortalecimento das doutrinas neoliberais.

A queda do muro de Berlim (1989) anuncia simbolicamente o fim da Guerra Fria (1945-1991) e a vitória do capitalismo sobre o socialismo. Anuncia também o fim do “mundo bipolar” com a perda da centralidade do Bloco Soviético e instauração de uma nova ordem mundial regida pela hegemonia econômica, política e cultural ocidental, particularmente, no contexto do pós-guerra, a hegemonia norte-americana. A intensificação, aperfeiçoamento e expansão das concepções liberais clássicas em suas vertentes política e econômica, proporciona o aperfeiçoamento do capitalismo de orientação neoliberal⁶.

Valendo-se da crise das políticas do *Welfare State*⁷ e da derrocada socialista, a difusão do regime capitalista neoliberal é amplificada com a globalização e sua associação a um modelo político-econômico tido como capaz de conduzir à prosperidade é disseminada entre vários países. Segundo Kodja (2009, p.51):

Para países capitalistas menos avançados, regidos por ditaduras militares ou estando sob regimes socialistas, o neoliberalismo foi apresentado como a única opção capaz de reconduzi-los à prosperidade. De um lado, as políticas neoliberais se ofereceram como instrumento de aproximação com os mercados desenvolvidos, possibilitando o acesso a novas tecnologias, através da abertura comercial. De outro lado, contribuíram para o processo de abertura política, excitando os movimentos de transição para o regime democrático.

⁶ Utilizamos o termo como doutrina econômica firmada a partir da segunda metade do século XX, que defende a absoluta liberdade de mercado e uma restrição à intervenção estatal sobre a economia, só devendo esta ocorrer em setores imprescindíveis e, ainda assim, num grau mínimo (KODJA, 2009).

⁷ Traduzido para o português como “Estado do bem-estar social”, consiste num modelo político econômico que prega a intervenção estatal predominante na economia, prevê o incentivo à demanda como saída da recessão através da manutenção da política de pleno emprego e da elevação salarial.

Do Consenso de Washington⁸ foram sistematizadas e ratificadas as medidas de “ajustamento macroeconômico” para os países, segundo as quais as políticas de cunho neoliberal demonstrariam sua eficiência no controle de crises econômicas. Mediante a refutação das premissas do *Welfare State*, as recomendações neoliberais se pautavam nos princípios de estabilizar, privatizar e liberar, traduzidos em diminuição da participação do Estado na economia, abertura comercial e controle monetário e fiscal.

As doutrinas neoliberais preveem a transição do Estado rígido, centralizador e estatizante para um Estado mínimo, flexível e privatizante. No Quadro 1, apresentamos os chamados “dez mandamentos” das políticas neoliberais propaladas pelo Consenso de Washington. O monetarismo e o capital financeiro globalizados são, portanto, o cerne do neoliberalismo, tendo no Fundo Monetário Internacional (FMI) e no Banco Mundial (BM) os órgãos de fomento e controle de implementações de políticas baseadas na estabilidade econômica e corte do déficit público.

Quadro 1. Consenso de Washington e seus Dez Mandamentos.

Mandamento	Recomendação
1	Disciplina fiscal
2	Redução dos gastos públicos
3	Reforma tributária
4	Juros de mercado
5	Câmbio livre
6	Abertura comercial
7	Eliminação das restrições ao investimento estrangeiro direto
8	Privatização das estatais
9	Desregulamentação das leis econômicas e trabalhistas
10	Direito à propriedade legalmente garantido

Fonte: Kodja (2009, p.53).

Em âmbito mundial, se de um lado a consolidação do neoliberalismo e do processo de globalização significou a diminuição do trabalho produtivo, a menor presença do Estado no mercado, e a queda do poder sindical e dos movimentos sociais reivindicatórios, de outro, culminou no aumento da especulação financeira, na elevação do número de privatizações, na ampliação da ciência e tecnologia como força produtiva, na potencialização da automação informatizada, na rotatividade da mão-de-obra e aumento do desemprego.

Sobre as repercussões e implicações das diretrizes do Consenso de Washington para os países latino-americanos, Saviani (2010, p.428) aponta:

⁸ Essa expressão decorreu da reunião promovida em 1989 por John Williamson no International Institute for Economy, que funcionava em Washington, com o objetivo de discutir as reformas consideradas necessárias para a América Latina. Os resultados dessa reunião foram publicados em 1990. Na verdade, Williamson denominou Consenso de Washington o conjunto das recomendações saídas da reunião porque teria constatado que se tratava de pontos que gozavam de certa unanimidade, ou seja, as reformas sugeridas eram reclamadas pelos vários organismos internacionais e pelos intelectuais que atuavam nos diversos institutos de economia (SAVIANI, 2010, p.427).

[...] o consenso implicava, em primeiro lugar, um programa de rigoroso equilíbrio fiscal a ser seguido por meio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciária tendo como vetor um corte profundo nos gastos públicos. Em segundo lugar, impunha-se uma rígida política monetária visando à estabilização. Em terceiro lugar, a desregulação dos mercados tanto financeiro como do trabalho, privatização radical e abertura comercial. Essas políticas que inicialmente tiveram de ser, de algum modo, impostas pelas agências internacionais de financiamento mediante as chamadas condicionalidades, em seguida perdem o caráter de imposição, pois são assumidas pelas próprias elites econômicas e políticas dos países latino-americanos.

No Brasil, durante o primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (1994-1997), o recém-criado Ministério da Administração e Reforma do Estado atribui ao então ministro Luiz Carlos Bresser Gonçalves Pereira a tarefa de implementar a, como ficou conhecida, Reforma Gerencial do Estado Brasileiro. A despeito das diferenças que podem ser apontadas entre as ações políticas neoliberais levadas a cabo na década de 1980 e as ações realmente praticadas pelo Governo Fernando Henrique Cardoso na década de 1990, a reforma da Gestão Pública, conduzida por Bresser-Pereira, se pautou na ideia do aumento da eficiência do Estado por meio da introdução de mecanismos da gestão privada e mecanismos competitivos na gestão pública (premiação por desempenho, ranqueamento etc.). Basicamente três estratégias políticas de gestão foram adotadas, quais sejam, a *privatização*, a *descentralização* e a *publicização*. A estratégia de privatização envolvia a transferência para o setor privado das atividades que podem ser controladas pelo mercado; a estratégia de descentralização (ou terceirização) implicava na transferência para o setor privado de serviços auxiliares ou de apoio; já a transformação de uma organização estatal em uma organização de direito privado está associada à estratégia de publicização. Para Peroni e colaboradoras (2009), essa redefinição do papel do Estado resultou em consequências para as políticas sociais que passavam a ser menos o resultado da luta democrática pela materialização de direitos sociais coletivos do que a exacerbada responsabilização da sociedade civil e a omissão do Estado. Além disso, segundo as autoras, a redefinição do papel do Estado trouxe consequências para as relações público-privado, com o setor privado ampliando sua atuação na administração pública mediante a assunção total ou parcial de responsabilidades atribuídas historicamente ao setor público.

O Estado apontado como detentor histórico de uma estrutura ineficiente e demasiadamente burocrática deve, segundo os ditames neoliberais, ter sua participação diminuída em função de uma maior inserção da iniciativa privada, a fim de superar suas deficiências. Com isso, o discurso neoliberal supõe o mercado como modelo de eficiência e produtividade e a inserção de sua lógica de modelo de gestão nos meandros político-administrativo da esfera estatal como necessária para sua modernização.

No contexto de globalização de expansão das políticas de cunho neoliberal, de acordo com Bonal (2009), ocorrem alterações profundas na forma de organização e conteúdo do Trabalho. As empresas integradas na economia mundial e, por isso, inseridas num ambiente de competitividade acirrada, são forçadas a otimizar sua gestão mediante a redução de custos e o investimento em tecnologia de ponta. Desse modo, a mão-de-obra como execução fordista tem de dar lugar à mão-de-obra qualificada-especializada capaz de operar máquinas-computadores e maximizar as técnicas de produção, aumentando a produtividade do trabalho e melhorando o nível de competitividade da empresa frente à “concorrência mundial”.

No contexto do mercado de trabalho competitivo e globalizado, a relação entre educação e trabalho é acentuada, uma vez que se impõe a necessidade de qualificação dos empregos e se indexa o nível de qualificação à remuneração salarial. A baixa qualificação do trabalhador resulta em desvalorização de sua força de trabalho com sua baixa remuneração, em contrapartida, os postos de trabalho qualificados são valorizados e bem remunerados.

La globalización se reconoce como motor transformador de los rendimientos relativos de los distintos niveles de enseñanza, hasta el extremo de que las tasas de rendimiento de la enseñanza superior superan el rendimiento de la enseñanza básica. Sin embargo, son aspectos contextuales los que determinan la intensidad de ese cambio y el grado de desigualdad que generan. Paradójicamente, aquellos países en los que más evidente es el aumento del rendimiento de la educación superior son también aquellos en los que las desigualdades salariales aumentan. En los países de sur, por tanto, y a pesar de notables avances en la democratización del acceso a la enseñanza, el efecto composición parece constituirse en fuente principal de desigualdades (BONAL, 2009, p.659).

Outrossim, no capitalismo globalizado, a educação vinculada com capacitação laboral, passa a ser um elemento influente na possibilidade de acumulação de capital e de crescimento econômico, bem como a relação qualificação-remuneração parece apresentar a educação enquanto ativo que condiciona a mobilidade social e diminuidora da desigualdade entre grupos sociais. Para Bonal (2009, p.659-660):

La globalización sí genera un consenso prácticamente generalizado sobre las necesidades de expansión de la educación. Los cambios tecnológicos y la progresiva importancia de la educación como activo que condiciona la posición social y, en consecuencia, como institución clave de las oportunidades sociales, justifican la necesidad de invertir en la expansión de la enseñanza.

A escola seria a instituição chave para proporcionar oportunidades sociais e justificaria políticas de expansão e alargamento de seu acesso, porém, num contexto de políticas neoliberais, impreterivelmente, uma questão se impõe: como conseguir expandir o acesso à educação sem que cresça o gasto público?

Basicamente três mecanismos são utilizados para equacionar o problema criado pela necessidade de ampliar a oferta de educação e de, ao mesmo tempo, garantir a modicidade dos gastos públicos. O primeiro mecanismo se baseia no incremento da oferta privada, mediante a aprovação de leis que fomentem sua expansão. O segundo mecanismo se concentra na redistribuição interna do gasto público, priorizando os setores mais necessitados, sobejamente, investimento na Educação Básica (EB) e Profissionalizante. Já o último, se refere a reconfiguração da gestão e organização escolar, de modo especial, com a adoção da descentralização da responsabilidade governamental e com a inserção do modelo de gestão privado nas instituições públicas (BONAL, 2009).

Neste contexto, tal relação [público-privada] ganha novos contornos, não apenas passando para o setor lucrativo, mas também para o público não-estatal a execução das políticas, ou ainda mudando a lógica de gestão do público, tendo como parâmetro o privado, por julgá-lo padrão de eficiência e produtividade, com profundas consequências para a construção da gestão democrática da educação (PERONI et al., 2009, p.762).

Segundo Saviani (2010, p.428), as ideias pedagógicas sofrem grande inflexão no contexto orientado pelo pensamento neoliberal e, por isso, passam:

[...] a assumir no próprio discurso o fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso se advoga, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado.

De acordo com o autor, as reformas educativas levadas a efeito no Brasil, imbuídas da necessidade da redefinição do papel do Estado e das escolas, podem ser caracterizadas dentro da corrente pedagógica denominada neotecnista. De acordo com o autor:

Em lugar da uniformização de do rígido controle do processo, como preconizava o velho tecnicismo inspirado no taylorismo-fordismo, flexibiliza-se o processo como recomenda o toyotismo. Estamos, pois, diante de um neotecnismo: o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. É pela avaliação de resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade. É a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado, seja mediatamente, pela criação das agências reguladoras, seja diretamente, como vem ocorrendo no caso da educação. Eis por que a nova LDB [...] enfeixou no âmbito da União a responsabilidade de avaliar o ensino em todos os níveis, compondo um verdadeiro sistema nacional de avaliação [...] Trata-se de avalia os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e a alocação dos recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade (SAVIANI, 2010, p.439).

Com o advento da política de fundos para a EB, o Ensino Fundamental experimentou no final do século XX um processo de municipalização acelerado, que se consolidou nos primeiros anos do século XXI. Contudo, em um país de dimensões continentais e com desigualdades de várias ordens, muitos municípios

em situação de impotência financeira, de precária de infraestrutura, de contingente de recursos humanos insuficiente e despreparado, não puderam atender adequadamente a demanda (ARAUJO, 2005). Esse fato, associado à política de reforma gerencial do Estado, conduziu muitos municípios brasileiros a estabelecerem parcerias com o setor privado.

Analisando especificamente algumas consequências do processo de municipalização do ensino no Estado de São Paulo, Adrião e colaboradoras (2009a) identificaram três modalidades de operacionalização dessas parcerias⁹. Dentre as diversas modalidades de parceria está a aquisição de Sistemas Apostilados de Ensino (SAE), caracterizada pela contratação de empresas para a compra de materiais didáticos e assessoria didático-pedagógica.

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.

Na literatura acadêmica acerca dessa temática encontramos uma grande dispersão de termos para referenciar essas empresas. No trabalho de Adrião e colaboradoras (2009a) encontramos o termo “Sistemas Privados de Ensino”, no trabalho de Mirandola (2010) o termo “Empresas de Ensino Privadas” é utilizado, o termo “Sistema de Ensino Apostilado” é empregado no trabalho de Rossi (2009). Em várias publicações da Fundação Lemann¹⁰ o termo “Sistemas Estruturados de Ensino” é adotado. Por fim, o termo “Sistemas Apostilados de Ensino” é utilizado no trabalho de Amorim (2008). Contudo, em nenhum desses trabalhos encontramos especificamente a justificativa ou a qualificação do termo empregado.

De acordo com Saviani (2011, p.74) o conceito de Sistema de Ensino:

[...] denota um conjunto de atividades que se cumprem tendo em vista determinada finalidade, o que implica que as referidas atividades são organizadas segundo normas que decorrem dos valores que estão na base da finalidade preconizada. Assim, sistema implica organização sob normas comuns que obrigam a todos os seus integrantes.

Em vários países, incluído o Brasil, a instância legitimada e dotada de poder para legislar sobre o ensino é o Estado. Por isso, as atividades das instituições de ensino são organizadas segundo as normas fixadas pelo Governo e, assim, todas essas instituições, a rigor, fazem parte de um único sistema: o Sistema Nacional de

⁹ Detalhes sobre cada uma dessas modalidades são apresentados no seguinte.

¹⁰ A Fundação Lemann é uma organização sem fins lucrativos, criada em 2002 pelo empresário brasileiro Jorge Paulo Lemann, que atua desenvolvendo estudos e projetos junto à rede escolar pública no Brasil. Para maiores detalhes ver: < <http://www.fundacaolemann.org.br/>>. Acesso em: 07 jan. 2013.

Ensino. A rede de escolas privadas não possui prerrogativa para baixar normas próprias sobre educação, logo é impedida de instituir sistemas próprios.

Daí que, a rigor, só se pode falar em sistema, em sentido próprio, na esfera pública. Por isso as escolas particulares integram o sistema quando fazem parte do sistema público de ensino, subordinando-se, em consequência, às normas comuns que lhe são próprias. Assim, é só por analogia que se pode falar em “sistema particular de ensino” (SAVIANI, 2011, p.74).

Todavia, não de direito, mas de fato, as empresas que operam sob o modelo de franquia e de parceria têm se disseminado como “sistemas de ensino”, daí a popularização do termo e sua ampla adoção no cenário educacional brasileiro para se referir a tais empresas.

No presente trabalho utilizamos o termo Sistema Apostilado de Ensino não em sentido próprio, mas por analogia e pela intrínseca indexação que o mesmo possui no contexto educacional. Como essa indexação remete às grandes empresas privadas com fins lucrativos que atuam no setor educacional, julgamos que, nesse contexto, o termo Sistema Privado de Ensino acabe por soar redundante.

A nomenclatura oficial empregada na legislação acerca dos sistemas de ensino é aquela que apresenta o qualificador associado ao substantivo sistema. Assim, temos o Sistema Nacional de Ensino, o Sistema Federal de Ensino, o Sistema Estadual de Ensino etc. Por conseguinte, consideramos inapropriado o termo Sistema de Ensino Apostilado, uma vez que, como indicado, o qualificador se refere ao termo sistema.

Por fim, nossa opção pelo termo apostilado se justifica por dois motivos que se coadunam: i) a característica principal dessas empresas é o desenvolvimento de suas atividades de ensino por meio de um material didático historicamente desenvolvido que possui uma estrutura organizacional distinta dos tradicionais livros didáticos; e ii) a apostila, mais do que um material didático, é a mídia que materializa toda uma organização e concepção de ensino próprias desses sistemas¹¹.

Portanto, adotamos o termo Sistemas Apostilados de Ensino para designar, não em sentido próprio, as empresas privadas com fins lucrativos que se consolidaram no cenário educacional brasileiro na contemporaneidade. Empresas que vendem seus materiais didáticos e assessoria didático-pedagógica por meio do modelo de franquias com estabelecimentos escolares privados e firmando parcerias com redes escolares públicas.

Considerando que o estabelecimento de parcerias entre as prefeituras e SAE é um fenômeno recente na realidade educacional brasileira e visto que cada vez

¹¹ A discussão que nos permite tal afirmação será aprofundada e pormenorizada no Capítulo 6 e nas Conclusões.

mais municípios vêm adquirindo e implementando esses sistemas em suas redes escolares públicas, julgamos que há várias nuances do fenômeno a serem exploradas, compreendidas e debatidas pela comunidade acadêmica.

Como foco desta pesquisa, estabelecemos o estudo das implicações da adoção de SAE em redes escolares públicas para a organização e o desenvolvimento do trabalho docente. Chegar a uma compreensão das implicações dos processos de adoção e de utilização dos SAE em redes públicas escolares sobre o trabalho docente de professores de Ciências Naturais da Educação Básica poderá contribuir para o entendimento das consequências das parcerias público-privadas para a gestão da educação pública.

Considerando que nossa formação inicial e a nossa atuação docente estão centradas na área disciplinar escolar das Ciências Naturais. Tendo em vista, ainda, que essa pesquisa se desenvolve no âmbito de um programa de pós-graduação da área de Educação em Ciências. Pretendemos, com esse trabalho, de modo mais específico, contribuir para a compreensão das implicações dos processos de adoção e de utilização de Sistemas Apostilados de Ensino em Redes Escolares Públicas Municipais (REPM) sobre o trabalho docente de professores de Ciências Naturais da EB.

Para tanto, estabelecemos como problema de pesquisa a seguinte questão: de que modo operam os condicionantes para o trabalho docente de professores de Ciências Naturais do Ensino Fundamental (EF), em contextos de implementação de SAE, no âmbito de REPM?

Para a consecução de nossos objetivos de pesquisa, optamos pela realização de uma pesquisa com abordagem qualitativa do tipo estudo de caso na REPM da cidade de Catanduva, Estado de São Paulo e considerando, nesse contexto, o processo de aquisição e implantação de um SAE específico, nos propomos a desenvolver a presente pesquisa.

A seguir apresentamos a composição do presente trabalho discorrendo sobre a organização e as características dos sete capítulos que o compõem.

No primeiro capítulo, intitulado “Municipalização do ensino no Brasil e parcerias público/privado no campo educacional”, abordamos as principais características do processo de municipalização do Ensino Fundamental e sua implicação para a gestão das redes escolares públicas municipais. De modo especial procuramos apresentar os fatores que influenciaram o estabelecimento de parcerias público-privado, suas modalidades e o levantamento do panorama destas no Estado de São Paulo.

O Capítulo 2, intitulado “Origem, evolução e consolidação dos Sistemas Apostilados de Ensino na Realidade Brasileira”, trata dos exames de acesso ao Ensino Superior e sua imbricada relação com os cursos preparatórios.

Apresentamos os principais fatores históricos que influenciaram as características de atuação dos cursos pré-vestibulares no cenário educacional, bem como o surgimento dos colégios-curso e a ampliação da atuação dessas empresas privadas por meio do modelo de franquias. Por fim, apresentamos o surgimento, a evolução dos SAE e sua consolidação no setor educacional do Brasil.

Apresentamos no terceiro capítulo, intitulado “O conceito de Racionalidade em Habermas”, o conceito habermasiano de racionalidade no contexto de sua Teoria do Agir Comunicativo e algumas considerações acerca das patologias da modernidade. A partir da explicitação dos principais conceitos da teoria habermasiana, de modo especial o conceito de racionalidade, avaliamos o modelo de racionalidade hegemônico que fundamenta a ação dos SAE.

No Capítulo 4, intitulado “Trabalho escolar e Trabalho docente”, são apresentados os aportes teóricos conceituais que utilizamos para conceituar e caracterizar trabalho escolar e trabalho docente. À luz do referencial comunicativo habermasiano, apresentamos o conceito de ação educativa desenvolvido por Longhi e suas relações com as temáticas gestão democrática, autonomia do trabalho escolar e do trabalho docente. Discorreremos, ainda, acerca dos pressupostos e características de condicionantes e sua incidência sobre o desenvolvimento do trabalho escolar e do trabalho docente.

Os procedimentos metodológicos que elegemos para a execução de nossa pesquisa são expostos no Capítulo 5, intitulado “Procedimentos Metodológicos”, no qual discutimos as fontes e os instrumentos de coleta de informações, bem como o procedimento analítico empregado para análise dessas informações.

O Capítulo 6, intitulado “Evidências e Resultados”, discorreremos sobre a caracterização dos sujeitos participantes de nosso estudo de caso e apresentamos as evidências e resultados obtidos por meio do tratamento das informações coletadas junto às fontes de informação utilizadas. As evidências levantadas foram sistematizadas de modo a responder nossas quatro questões de pesquisa, quais sejam: 1. que aspectos principais caracterizam o processo de adoção e de implantação do SAE no âmbito da REPM de Catanduva?; 2. como se caracterizam as apostilas de Ciências Naturais para o Ensino Fundamental, 6º ao 9º anos, produzidas pelo SAE adotado na REPM de Catanduva, considerando os critérios de qualidade estabelecidos pelo PNLD/SEB/MEC para a aprovação de Obras Didáticas de Ciências Naturais para essa etapa da escolaridade?; 3. Como se caracteriza o trabalho das unidades escolares investigadas da REPM de Catanduva a partir da adoção de um SAE?; 4. Como se caracteriza o trabalho das professoras atuantes na REPM de Catanduva a partir da adoção de um SAE? Por meio do encadeamento das respectivas respostas, foi possível responder nossa problemática de pesquisa.

Por fim, reservamos o último capítulo, intitulado “Conclusões” para a apresentação de nossas conclusões de pesquisa visando à consecução do objetivo geral ao qual se propôs esta investigação. Nesse capítulo apontamos o modo de

operação dos condicionantes que atuam sobre o trabalho de professores de ciências da educação básica no contexto de utilização de um SAE, além das consequências destes para a autonomia docente e a gestão democrática da escola.

1. Municipalização do ensino no Brasil e parcerias público/privado no setor educacional

"Cada vez mais o mundo dos negócios enfoca os serviços de educação como uma área em expansão na qual lucros consideráveis devem ser obtidos".
(Sthefen Ball)

Neste capítulo apresentamos, em linhas gerais, o processo de municipalização do ensino básico brasileiro, suas implicações para a gestão das redes escolares públicas municipais, e a consequente inserção da iniciativa privada na esfera pública mediante o estabelecimento de parcerias na modalidade aquisição de sistemas apostilados.

1.1. Aspectos relevantes da municipalização do ensino no Brasil

O embate entre os defensores de políticas educacionais mais centralizadoras e os que advogam por medidas descentralizadoras não é novo na história do Brasil. Do longínquo debate entre partidários de medidas que propiciassem maior controle do Governo Central sobre a educação e adeptos de ampla autonomia para as províncias no Brasil Império, às atuais divergências entre os contrários à municipalização do ensino e os defensores deste, são discussões permeadas por questões históricas, econômicas, políticas e sociais (CUNHA, 2006).

A adoção de medidas centralizadoras se por um lado cumpre o papel de manter um regime nacional de educação estruturado e coeso, por outro corre o risco de incorrer na homogeneização curricular, na burocratização administrativa e no autoritarismo político. A despeito da possibilidade de flexibilidade curricular e democratização da gestão, a adoção de medidas de cunho descentralizadoras pode acabar servindo a interesses oligárquicos e/ou clientelistas locais e, ainda, contribuir para a fragmentação do sistema nacional. Conseguir um meio-termo entre as tendências apresenta-se teoricamente como o mais desejável, porém, a sua efetiva concretização não é algo trivial.

Para um dos expoentes do movimento da escola nova, Anísio Teixeira, a descentralização deveria se dar a partir da municipalização do antigo ensino primário e levaria a ganhos de ordem administrativa, social e pedagógica. A possibilidade de gerência e administração locais encurtaria a distância entre as instâncias de poder decisório e os profissionais da educação, além de, em tese, diminuir a burocratização e propiciar mudanças de forma mais acelerada. Em relação ao segundo aspecto, os profissionais da educação seriam elementos locais e, portanto, inteirado das demandas e características regionais. Já o último aspecto

derivaria como corolário do segundo e se refletiria na possibilidade de um currículo que contemplasse justamente aspectos da cultura local e características regionais locais (AZANHHA, 1991). Anísio Teixeira identifica, portanto, como dimensões indissociáveis: descentralização, federação e democracia (ARAUJO, 2005).

Porém, para que o processo de municipalização não fosse tomado de forma demasiadamente ingênua e idealista, o professor José Azanha já alertava em seu artigo, que municipalização não significa intrinsecamente desconcentração e democratização da gestão e, por isso mesmo, deveria ser o resultado de uma ampla reflexão e mobilização de todos os envolvidos no processo.

[...] para que a municipalização do ensino não seja um projeto utópico e nem uma retórica a serviço de interesses que nada têm a ver com ensino, é necessário que principiemos a discussão do assunto com a idéia de que a municipalização só é defensável se puder contribuir para a melhoria do ensino [...] Nesse sentido, o passo inicial é municipalizar a preocupação com o problema educacional. Sem isso, tudo o mais é tempo perdido. Não há e nem haverá providência legal que substitua o sentimento coletivo de que é urgente melhorar o nível educativo de nossas escolas. Este é o ponto central do problema (AZANHHA, 1991, p.64).

E conclui que:

A municipalização do ensino, nessas condições, deve ter um duplo propósito: 1º) mobilizar a sociedade local no sentido de despertar a consciência de suas responsabilidades com relação à escola pública; 2º) pressionar políticos e governos para que a escola pública tenha apoio técnico e financeiro para assumir sua autonomia pela elaboração e execução de seus próprios projetos pedagógicos, capazes de eliminarem deficiências e falhas da instituição (AZANHHA, 1991, p.67).

Como discutiremos mais à frente, o prognóstico do professor foi muito pouco, ou em nada, levado a cabo; antes, os principais fatores indutores do processo de municipalização do ensino brasileiro advieram de razões orçamentárias e político-partidárias, o que nem sempre se vinculou ao comprometimento profícuo com o aumento de qualidade na educação.

No Brasil, o processo de descentralização da gestão do ensino esteve associado à municipalização, portanto, uma complexa engenharia institucional de descentralização das esferas de atuação/poder do Governo com perfil municipalista¹². Embora a municipalização do ensino venha ocorrendo em diferentes graus e setores, é no EF que o processo se acentua a partir do final do Século XX. O Artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1971 (BRASIL, 1971) já permitia a transferência de responsabilidades educacionais para os municípios. Contudo, é

¹² A campanha municipalista no Brasil, liderada por Rafael Xavier, teve seus contornos definidos a partir da década de 1940. Os municipalistas defendiam, de modo geral, o federalismo tridimensional que considera o município como um ente federado e, portanto, com autonomia administrativa. Após a ditadura militar, a campanha municipalista ganhou força com a atuação do Instituto Brasileiro de Administração (IBAM) e teve grande influência na Constituição Federal de 1988 (ARAUJO, 2005).

com a Constituição Federal de 1988 que as unidades municipais são efetivamente reconhecidas e, no âmbito da educação, imputadas a atuarem na EI e no EF (CUNHA, 2006).

Como pode ser visto na Tabela 1, na década de 1930 já existia uma rede municipal de ensino e sua expansão foi ocorrendo ao longo dos anos, porém, essa expansão acompanhou o aumento experimentado por redes de outras dependências administrativas e pode ser relacionado ao aumento da demanda. A partir da década de 1990 percebe-se um incremento expressivo no número de matrículas na rede municipal e, concomitantemente, uma diminuição desse número na rede sob a administração do Estado. Parece haver consenso na literatura sobre a relação direta entre a implementação da política de fundos para a educação e o processo de municipalização do ensino, de modo particular, o EF.

Tabela 1. Matrículas no ensino obrigatório por dependência administrativa (1932-2003).

ANO	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PARTICULAR	TOTAL
1932	2.250	1.332.898	355.527	380.762	2.071.437
1941	3.905	1.897.098	813.919	632.720	3.347.642
1951	360	2.702.823	1.292.012	516.859	4.512.054
1961	40.174	5.007.816	1.877.332	873.410	7.798.732
1971	86.872	8.013.471	4.339.009	1.184.036	13.623.388
1981	104.023	12.234.740	7.063.692	3.000.655	22.403.110
1991	96.728	16.637.040	8.620.351	3.594.147	28.948.266
2003	25.997	13.272.739	17.863.888	3.278.125	33.687.780

Fonte: Araujo (2005).

O financiamento da educação no Brasil mediante um percentual dos impostos arrecadados pelo Governo também não é um fenômeno inédito. Do subsídio literário que insidia sobre a venda de aguardente e de carne no período pombalino à vinculação constitucional de recursos nas Constituições Federais de 1934, 1946 e 1988, o financiamento esteve atrelado a dispositivos jurídicos que visavam garantir que uma parcela do erário se destinasse à educação (PINTO; ADRIÃO, 2006). A Emenda Constitucional 14 aprovada em 1996 vinculou constitucionalmente recursos para a educação, mas com a Lei Federal n. 9.242 (BRASIL, 1996) do mesmo ano fora criado 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 do Estado, com validade de 10 anos (1996-2006) e com distribuição de verba na proporção de matrículas no EF de acordo com o Censo Escolar do ano antecedente. Do total de recursos recebidos, o limite de 60% deveria ser destinado para o gasto com profissionais da educação e o restante com a manutenção e o desenvolvimento da educação.

Interessante notar que, embora a Lei não tenha tornado a municipalização do EF obrigatória, somente os municípios com EF municipal ou municipalizado têm direito à verba do fundo, o que os acaba induzindo a aderir ao processo de municipalização. 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”.

Analisando os dados do Gráfico 1, verifica-se que antes do período de vigência do Fundef as matrículas em estabelecimentos municipais representavam menos de 40 % do total, aumentando acentuadamente após o ano de sua implementação. Após 2004, o número de matrículas 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.

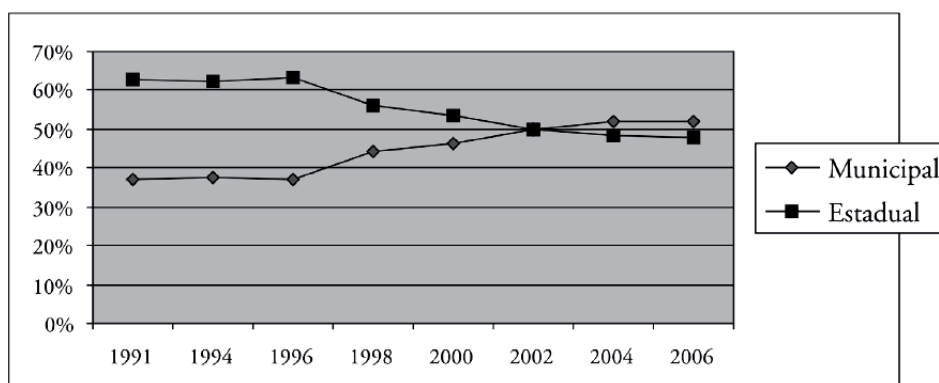


Gráfico 1. Responsabilidade pelo atendimento da educação básica no período de 1991 a 2006.

Fonte: Pinto (2007, p.878).

Arelaro (2007) faz a análise dos 10 anos de implantação do Fundef a partir do confronto entre os pressupostos anunciados na criação do fundo e os números obtidos na prática. Segundo a autora, um dos pressupostos estaria relacionado à universalização do EF, pois o financiamento é indexado à relação valor/aluno/ano, ou seja, os recursos são distribuídos de acordo com o *per capita* dos alunos cadastrados no Censo Escolar, fato que estimularia a ampliação de vagas. Porém, como pode ser visto na Tabela 2, durante o período de vigência do Fundef o número de matrículas neste nível de ensino praticamente não sofreu alterações substanciais, apenas houve uma migração da gestão dos estados para os municípios, ou seja, a implementação do fundo não fomentou a expansão do número de matrículas no EF, mas, sim, induziu a descentralização de sua gestão através da municipalização. Essa lógica de financiamento poderia ainda, de acordo com Arelaro (2007, p.11), desautorizar a expansão do número de matrículas, já que “através da elaboração de Censos Escolares, que identificam os que estão dentro do sistema escolar, não a demanda total por vagas”, assim “os cálculos dos repasses são feitos tendo por base o atendimento do ano anterior, o que faz com que, se uma das esferas públicas, ampliar suas matrículas, arcará com o ônus desta expansão, pelo prazo de um ano, pelo menos”.

Tabela 2. Número de Matrículas no EF no Brasil (1997-2005).

ANO	Total
1997	34.229.388
1998	35.792.554
1999	36.059.742
2001	35.298.089
2003	34.438.749
2005	33.534.561

Fonte: Arelaro (2007, p.8).

Outro pressuposto, segundo a autora, estaria relacionado ao aumento da qualidade da educação advinda com municipalização do ensino. Entretanto, a lógica de distribuição de verbas do Fundef contribuiu para o aumento de alunos por sala e para casos de matrículas de alunos “fantasmas” (quanto mais alunos nas escolas mais verbas elas recebiam), ainda houve, em alguns casos, o *subfinanciamento* de escolas de pequeno porte. Outra constatação da autora associada à qualidade se refere ao valor *per capita* aluno/ano. Como pode ser observado na Tabela 3, os valores destinados por decreto ao longo dos anos são menores dos que deveriam ser efetivamente praticados de acordo com os estabelecidos em lei¹³.

Tabela 3. Valor per capita aluno/ano - Fundef (1997-2006).

ANO	Valor decretado (R\$)	Valor - Lei 9424/96 (R\$)
1997	300,00	300,00
1998	315,00	399,47
1999	315,00	451,81
2000	333,00	532,53
2001	363,00	613,85
2002	418,00	706,35
2003	446,00	786,16
2004	537,71	864,00
2005	620,56	935,15
2006	682,00	1200,00

Fonte: Arelaro (2007, p.11).

Sobre ao valor disponibilizado por aluno pelo Fundef, Pinto (2007, p.886) aponta:

[...] constata-se que é um valor [referindo-se ao valor *per capita* do Fundef] muito inferior ao praticado por boa parte das escolas privadas e é cerca da metade do valor praticado pelo Chile, e 10% do valor praticado pelos Estados Unidos, quando se considera a paridade das moedas. Um outro exemplo: quem possui um filho estudando na rede privada de ensino pode descontar R\$ 2 mil no Imposto de Renda, uma quantia 70% acima do valor médio propiciado pelo FUNDEF [...] Estudo feito pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação estima que o valor necessário para se garantir um

¹³ De acordo com a lei que regulamentou o Fundef, anualmente deveriam ser estabelecidos valores nacionais mínimos anualmente de acordo com indexadores pré-determinados, entretanto, o valor mínimo por aluno/ano foi fixada por intermédio de Decretos Presidenciais e sempre esteve condicionada às disponibilidades orçamentárias decorrentes do controle fiscal.

padrão mínimo de qualidade deveria ser, para as séries iniciais do Ensino Fundamental, de R\$ 1.618/aluno/ano, em valores de 2005, sem considerar as despesas com alimentação escolar.

O último pressuposto indicado na criação do Fundef, segundo Arelaro (2007), relacionava-se a valorização que o fundo iria propiciar à carreira docente. Contudo, o que se verificou foi o estabelecimento de uma política de gratificações anuais e a constatação de que em cidades de 12 estados os prefeitos não pagavam nem mesmo um salário mínimo aos professores que atuavam em escolas municipais do EF. Um quadro de precarização das condições do trabalho docente.

Findado o período de vigência do Fundef e reconhecendo algumas de suas limitações e de seus problemas, como a exclusividade de destinação do fundo para o EF, em 2006, fora promulgada a Emenda Constitucional n. 53 que previa a instituição de um novo fundo com vigência de 2007 a 2020: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). O Fundeb, regulamentado pela Lei n. 11.494 de 2007, mantém, em linhas gerais, a mesma natureza de funcionamento e lógica de distribuição de recursos do Fundef, porém, se diferencia no volume de recursos envolvidos e amplia os níveis de ensino, sendo contemplados também o Ensino Infantil (EI), o Ensino Médio (EM) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

De acordo com Callegari (2010, p.65), a implementação do Fundeb significou um avanço em relação ao Fundef ao ampliar o financiamento a toda Educação Básica:

Com o aumento da conscientização da necessidade de se cuidar da educação básica como um todo, aumentaram as pressões para a criação, em substituição ao FUNDEF (restrito ao Ensino Fundamental), de um fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica, compreendendo todas as etapas, níveis e modalidades de ensino que a integram. E de valorização dos profissionais do magistério, não só do Ensino Fundamental como ocorria com o FUNDEF, mas, sim, dos profissionais do magistério de toda a educação básica.

Para Pinto (2007, p.888) o novo fundo representa realmente um avanço em relação a seu antecessor, uma vez que “o FUNDEB resgatou o conceito de educação básica como um direito. Nele estão incluídas as diferentes etapas e modalidades da educação básica. Neste sentido, estados e municípios não terão mais argumentos para investir apenas no Ensino Fundamental regular como acontecia com o FUNDEF”.

Porém, para o autor, apesar do avanço alcançado pelo Fundeb, a lógica de distribuição e a quantidade de recursos ainda fazem com que o novo fundo apresente os mesmos problemas do fundo anterior, podendo, ainda, diminuir o valor médio por aluno, pois abrangência dos recursos não acompanha a alargamento de matrículas atendidas com sua ampliação.

Quando se considera, inclusive, o valor médio por aluno, a tendência com o FUNDEB é haver uma diminuição perante o valor propiciado pelo FUNDEF, mesmo levando em conta um aumento superior a 10 vezes (de R\$ 314 milhões, em 2006, para R\$ 4,5 bilhões, em 2009) o da complementação da União [...] Isso se explica porque, mesmo considerando que o FUNDEB envolverá *recursos totais 43% superiores* àqueles abrangidos pelo FUNDEF, tomando por base o ano de 2006, *o número de alunos atingidos pelo novo fundo será 61% superior* (PINTO, 2007, p 886, *grifos nossos*).

Portanto, a descentralização da gestão do ensino no Brasil fora resultado de um processo acelerado de municipalização do EF, sendo que “em menos de uma década, a tendência estadualista da oferta da instrução elementar, *com mais de um século de vigência*, foi invertida” (ARAUJO, 2005, p.306-307, *grifos nossos*). Processo que significou, de um lado, a pressão de governadores em relação à diminuição de escolas sob a jurisdição do Estado e, de outro, a busca por recursos pelos prefeitos em prol de ações eleitoreiras. A municipalização do ensino não significou, de fato, a implementação de políticas alinhadas à democratização da gestão da escola e à melhoria da qualidade da educação pública.

No tocante ao aspecto político-administrativo, muitos municípios brasileiros possuem discrepâncias agudas em termos de infraestrutura de escolas, de recursos humanos e de recursos financeiros, além disso, sobejamente reconhece-se que os municípios dispõem de menor capacidade financeira se comparados com os estados e com a União. Um estudo realizado por Souza (2004) aponta que somente 9,5% dos municípios brasileiros apresentam receitas suficientes para conduzirem adequadamente as políticas e programas de descentralização, sendo que esses municípios possuem mais que 50.000 habitantes, ou seja, nenhum município brasileiro com uma quantidade menor de habitantes possui autonomia financeira.

Sobre a baixa capacidade financeira dos municípios brasileiros, Arelaro (2007, p.1) afirma:

Do ponto de vista de arrecadação de tributos, cerca de 70% dos municípios dependem, exclusivamente, do Fundo de Participação dos Municípios - o FPM - para as suas despesas regulares, ou seja, para sua sobrevivência, e isto expressa que a maioria dos municípios brasileiros não têm autonomia financeira, nem condições de adquiri-la, a curto e médio prazo, a menos que se adote uma reforma tributária radical, no Brasil.

O estabelecimento de fundos contábeis no financiamento da educação não se restringe somente à problemática da verba envolvida e dos mecanismos de captação e distribuição de recursos, mas tem influência direta na gestão do ensino nas escolas públicas, pois implica o estabelecimento de uma nova organização político-administrativa-pedagógica a que estas instituições ficam submetidas (MARTINS, 2003).

Além das dificuldades financeiras, os municípios com a educação municipalizada têm que enfrentar os desafios de assumir a gestão de uma rede

complexa de ensino, que exige recursos humanos com *know-how* para conduzi-la adequadamente, ou seja, uma equipe multidisciplinar (psicopedagoga, psicólogo, supervisores, assessoria jurídica educacional, professores, secretários etc.) qualificada para conduzirem tanto as questões de ordem administrativa quanto as questões de ordem pedagógica de toda essa complexa rede. Como mostra o trabalho de Pizzaia (2011), os municípios, em especial os de pequeno porte, ainda não apresentam as condições técnico-estruturais necessárias para a adequada condução de suas redes de ensino.

1.2. As parcerias público/privado no processo de municipalização do ensino no Brasil

De acordo com Martins (2003, p.227), “como medida última, o processo descentralizador tem transferido, gradativamente, funções do setor público para o setor privado lucrativo ou não lucrativo, com base na instauração de parcerias e convênios”. Essa transferência, no tocante à educação, pode não ter sido resultado realmente de uma opção refletiva e embasada, mas uma indução provocada por contingências externas. Como já discutido, o processo de municipalização do ensino 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 num atendimento precário. Esse fato somado ao ideário social de descrédito e desconfiança em relação ao aparelho estatal, considerado incompetente e extremamente oneroso¹⁴ e ao ideário, como vimos argumentando, de que as instituições educacionais privadas oferecem um ensino de qualidade e excelência, podem ter conduzido muitos dos municípios, especialmente os de pequeno porte, a estabelecerem parcerias com a iniciativa privada.

Num amplo projeto interinstitucional¹⁵ intitulado “Estratégias municipais para a oferta da educação básica: uma análise de parcerias público-privado no Estado de São Paulo”, as pesquisadoras Theresa Adrião, Teise Garcia, Raquel Borghi e Lisete Arelaro analisam tanto a natureza de parcerias firmadas entre municípios paulistas e setores da esfera privada quanto as consequências destas para a oferta da educação básica. As pesquisadoras realizaram um mapeamento dos municípios paulistas que mantiveram parcerias com o setor privado no período de 1996 a 2008 e desenvolveram estudos de caso em algumas cidades, visando mostrar os arranjos

¹⁴ Para uma discussão das políticas públicas e reformas educacionais levadas a cabo na década que 1990 e a construção de um discurso desqualificador da escola pública que aponta sua ineficiência e má qualidade ver Shiroma e Evangelista (2003).

¹⁵ O projeto envolveu quatro instituições: Instituto de Biociências - Unesp de Rio Claro, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, Faculdade de Educação - USP de Ribeirão Preto, Faculdade de Educação – USP de São Paulo. Para maiores detalhes ver ADRIÃO et al., (2009a).

locais que propiciaram o estabelecimento das parcerias e os consequentes reflexos desta na gestão das redes escolares públicas municipais.

As autoras qualificam o termo “parceria público-privado” como os acordos firmados formalmente entre as esferas governamentais e privadas que resultam na possibilidade do último intervir na administração pública mediante a assunção total ou parcial de responsabilidades atribuídas ao primeiro. No processo de mapeamento¹⁶ das parcerias estabelecidas no Estado de São Paulo no âmbito da educação, foram detectadas três modalidades distintas:

- **Subvenção pública a vagas em instituições privadas:** nessa modalidade são firmadas parcerias entre o poder executivo municipal e instituições da sociedade civil. Mediante convênios firmados, a entidade mantenedora privada (com ou sem fins lucrativos) oferece educação gratuita a alunos do município e o poder público financia total ou parcialmente o custo dos alunos atendidos. Essa modalidade é especialmente adotada na EI.
- **Contratação de assessorias para a gestão educacional:** essa modalidade de parceria é caracterizada pela contratação de instituições privadas (com ou sem fins lucrativos) para assessorarem a gestão educacional dos municípios no desenvolvimento de projetos, apoio pedagógico, normalização, organização administrativa, definição de estratégias e diretrizes educacionais e formação de professores.
- **Aquisição de sistema privado de ensino:** refere-se à contratação de sistemas de ensino por parte das prefeituras junto a empresas privadas com fins lucrativos. A contratação desses sistemas inclui a compra de materiais didáticos e assessoria para seu emprego, acompanhamento das atividades e formação continuada.

Na primeira modalidade as autoras verificaram que, entre os anos de 1996 e 2006, 46 municípios paulistas havia firmado esse tipo de parceria com o setor privado. A segunda modalidade, majoritariamente, representou o estabelecimento de parcerias com instituições do terceiro-setor, representadas pelas organizações não governamentais (institutos e fundações). Entre 1996 e 2006, 33 municípios paulistas firmaram parcerias dessa modalidade. A última modalidade, destoando das demais, apresentou um crescimento vertiginoso no período analisado, ultrapassando, após 2005, o número de 100 municípios paulistas que adquiriram sistemas apostilados para suas redes escolares.

De acordo com Adrião e colaboradoras (2009a), é possível associar, mesmo que não diretamente, os efeitos da municipalização do EF no Estado de São Paulo com o aumento do número de parcerias público/privado. Analisando ainda os dados

¹⁶ A relação dos municípios paulista e o tipo de parceria firmada estão disponíveis no banco de dados construído pelo projeto: Banco de Dados – Municípios paulistas e parcerias com setor privado (1996-2008) e podem ser Acessos em: < <http://www.fae.unicamp.br/greppe/bd/pesquisas/pesqdados.php>>.

da Tabela 4, notamos que a aquisição dos SAE por municípios do Estado de São Paulo tem ocorrido precipuamente nos municípios paulistas com até 50.000 habitantes.

Tabela 4. Municípios paulistas que declararam ter adquirido algum sistema apostilado de ensino no período de 1994 a 2007.

Município/porte	Número total de municípios: estado de São Paulo	Total de municípios que declararam adotar algum “sistema de ensino”
Municípios muito pequenos: até 10.000 habitantes	295	79
Municípios pequenos: de 10.001 a 50.000 mil habitantes	234	71
Municípios médios: de 50.001 a 100.000 habitantes	54	05
Municípios grandes: de 100.001 a 500.000 habitantes	54	06
Municípios muito grandes: mais de 500.001 habitantes	8	---
Total	645	161

Fonte: Adrião et al. (2009b, p.805).

Uma reportagem publicada no jornal O Estado de São Paulo¹⁷ no ano de 2008 revelou que aproximadamente de 690 mil alunos da EI e EF de todo o país frequentavam escolas públicas municipais que estabeleceram parcerias na modalidade aquisição de SAE. De acordo com a reportagem, as cidades gastavam juntas, no mínimo, R\$ 100 milhões por ano com as parcerias.

Os dados arrolados parecem confirmar a tese de que o processo de municipalização do EF tenha ocorrido aceleradamente, sem o devido planejamento e desconsiderando a efetiva condição financeira, de infraestrutura e de recursos humanos dos municípios, particularmente, os de pequeno porte. Fato que pode ter levado os mesmos a adquirirem os SAE como uma possibilidade de atenuar os problemas advindos com a assunção de redes de ensino em situação precária.

Adrião e colaboradoras (2009a, p.46) consideram a falta de estrutura e assessoria enfrentada pelos municípios e a ação de marketing das empresas privadas, os principais fatores responsáveis pela aquisição de SAE pelos municípios.

Como não têm a quem se dirigirem para dirimir dúvidas e buscar alternativas, os municípios comprometem seus recursos financeiros – às vezes, em até cerca de 40% deles – com “pacotes pedagógicos” que lhes prometem sucesso nas avaliações nacionais dos seus alunos ou, pelo menos, melhor organização das escolas e trabalho de seus professores, assim como garantia da legalidade de “exclusividade de produto”, nas licitações que disputam.

¹⁷ 150 municípios paulistas adotam apostilas em escolas públicas. O Estado de S. Paulo, São Paulo, 13 abr. 2008. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/geral,em-sp-150-municipios-adotam-apostilas-em-escolas,156042,0.htm>. Acesso em: 07 fev. 2012.

Na Figura 1, tomando como exemplo a ação de *marketing* da empresa NAME-COC, fica explícita a tripla relação estabelecida entre avaliação externa, utilização do SAE e melhora nos índices de avaliações. Cabe, aqui, sublinhar que, assim como historicamente os SAE ampliaram sua atuação no mercado educacional através da promessa de garantia de grandes índices de aprovações nos vestibulares, a ação junto às prefeituras se desenvolve no sentido de garantir bons índices em *ranking* de avaliação externa. Mais uma vez o ideário criado se fundamenta na associação entre ensino de qualidade e número de alunos que conseguem atingir determinado fim, nesse caso, tirar boas notas nas avaliações externas.



Figura 1. Propaganda publicitária da empresa NAME-COC, responsável pelo setor de parcerias com os municípios.

Fonte: < <http://internas.netname.com.br/name/HSNAME/>>. Acesso em: 17 abr. 2012.

Para Adrião e colaboradoras (2009b, p.802) a parceria público/privado estabelecida na modalidade de “aquisição de sistemas de ensino” caracteriza, além da subvenção pública à esfera privada no campo educacional, a transferência das atribuições próprias do setor público para a empresa privada, pois, para “além de mera aquisição de apostilas ou cursos pelos governos municipais, trata-se da transferência para a esfera privada da função de elaboração e operacionalização de política pública até então exercida pela esfera pública estatal”.

Portanto, o estabelecimento de parcerias empresas privadas mediante a aquisição de SAE resulta na inserção do setor privado no âmbito da gestão e da organização das unidades escolares de REPM.

2. Origem, evolução e consolidação dos Sistemas Apostilados de Ensino na Realidade Brasileira

“O conhecimento histórico, dando ao homem a consciência de um passado que até então pesava obscuramente sobre ele, opera uma verdadeira catarse: liberta-o das motivações ocultas que o vinham conduzindo, e tornando-o capaz de compreender esse passado e de integrá-lo conscientemente em sua própria vida, habilita-o a construir livremente seu próprio futuro”.
(Maria de Lourdes Haidar)

Buscamos neste capítulo alinhar os principais condicionantes históricos que propiciaram o surgimento e consolidação dos cursinhos pré-vestibulares e dos Sistemas Apostilados de Ensino. Para tanto, realizamos um levantamento bibliográfico utilizando fontes históricas secundárias, ou seja, documentação bibliográfica com estudos analíticos e/ou interpretativos sobre a história do ensino secundário no Brasil (SAVIANI, 2010) com o objetivo de compreender a evolução histórica da (des)organização do ensino de nível médio, sua imbricada relação com o sistema oficial de exames de acesso ao Ensino Superior e como esta relação acabou propiciando as condições para o surgimento dos cursos preparatórios. De modo particular, procuramos apontar como o sistema de exames de acesso ao Ensino Superior influenciou a configuração e a maneira de atuação dos SAE. Buscamos ainda apontar os fatores que influenciaram o surgimento, a evolução e a consolidação dos grandes SAE.

2.1. A influência dos exames de acesso ao Ensino Superior e a emergência dos cursos preparatórios

No Brasil, durante o período imperial, o ensino secundário correspondia aos estudos ditos “menores”, ou seja, enquanto à instrução primária incumbia-se o papel civilizador, ao secundário imputara-se a tarefa de formar a “elite ilustre e ilustrada” que afluiria aos estudos maiores (Ensino Superior) e, conseqüentemente, ocuparia as legadas profissões liberais e/ou os altos cargos públicos (NUNES, 2000, p.39). Os estudos secundários tinham duração de 7 anos e correspondiam ao que compõem atualmente o segundo ciclo do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e ao Ensino Médio.

Haidar (2008), em sua obra “O Ensino Secundário no Brasil Império”, realizou investigações na área dos estudos secundários no período que sucedeu a reforma constitucional de 1834 e que antecedeu a proclamação da República brasileira. Nela

expõe que, anteriormente ao Ato Adicional (1834)¹⁸, o ensino secundário no Brasil encontrava-se extremamente fragmentado, do ponto de vista da formação de um sistema nacional, nas chamadas aulas avulsas (aulas régias)¹⁹ e que, após a lei de 12 de agosto de 1834, houve: (1) a descentralização dos estudos secundários (1834); (2) o aparecimento de Liceus Provinciais (1835); e a (3) criação do Colégio de Pedro II na Corte (1837). A autora nos aponta ainda que, diante da reforma constitucional, enquanto os Liceus Provinciais limitaram-se em apenas justapor as aulas avulsas já existentes em um mesmo local físico, o Colégio de Pedro II (CPII)²⁰ apresentava os esforços primeiros no sentido de imprimir alguma organicidade e um caráter formativo ao ensino secundário público.

À época, o CPII era o único estabelecimento secundário que fornecia certificados de conclusão de curso que habilitavam o ingresso direto no Ensino Superior, assim, a matrícula aos bacharéis em letras pelo CPII era assegurada. Cabia aos frequentadores dos liceus provinciais e escolas particulares pleitearem o acesso às Instituições de Ensino Superior (IES) via sistema oficial de exames: os exames parcelados de preparatórios. Nesses exames os candidatos eram submetidos a avaliação perante uma banca examinadora. Até 1854 (ano da Reforma Couto Ferraz), os exames eram realizados apenas junto às IES, após a reforma estes também poderiam ser realizados junto à Inspetoria Geral do município da Corte. Em 1873, sob os auspícios do Ministro João Alfredo Correia de Oliveira, foram criadas também nas capitais provinciais bancas para a realização desses exames. Eram parcelados, pois o aluno realizava as avaliações de cada área do conhecimento disciplinar exigida por determinada IES de modo separado. Para cada aprovação em exame o aluno recebia uma espécie de certificação e munido de todos os certificados necessários poderia se matricular na IES (HAIDAR, 2008).

Este privilégio imputado exclusivamente ao CPII e a subtração de semelhante regalia aos colégios provinciais, em verdade, explicitava a própria natureza paradoxal do Ato Adicional, já que, tendo como principal objetivo a prevenção de insurreições e a manutenção da unidade territorial, consistiu num apanhado de

¹⁸ Proclamado em 12 de agosto de 1834, foi uma modificação à constituição brasileira de 1824. Tiveram grande participação no Ato Adicional Evaristo da Veiga e Bernardo Pereira de Vasconcelos. Dentre outros, o Ato promoveu a criação da Regência Una (regente eleito pelo voto censitário com mandato de 4 anos); dissolveu o Conselho de Estado; criou as Assembleias Legislativas Provinciais (deputados eleitos por votos censitários); estabeleceu o município neutro do Rio de Janeiro; e manteve a vitaliciedade do Senado (FAUSTO, 2008).

¹⁹ Com a expulsão dos jesuítas do território brasileiro o ensino secundário ficara marcado, no período Pombalino (1760 — 1808), por uma dispersão de aulas isoladas ou avulsas, ou seja, não havia currículo (no sentido de um conjunto de estudos ordenados e hierarquizados) e cada aula régia constituía uma unidade de ensino não se articulando com outras e nem a uma escola em particular. O aluno se matriculava em tantas aulas quantas fossem as disciplinas que desejasse, sem obrigação de frequência ou ordenação sequencial. Para uma síntese do processo histórico de consolidação do Ensino Seriado ver Corrêa (2010).

²⁰ Ao longo da história, o Colégio Pedro II sofre variações em seu nome. O colégio é inaugurado em 1837 e denominado Imperial Colégio de Pedro II. Com a Proclamação da República em 1889 o nome da instituição foi alterado para Instituto Nacional de Instrução Secundária e, logo em seguida, para Ginásio Nacional. Em 1911 reassumiu sua primitiva designação sem a preposição de, ou seja, Colégio Pedro II. Por simplificação, neste trabalho utilizaremos a sigla CPII denominando a instituição independente do período histórico. Para uma compreensão ampliada do tema ver Cunha Jr. (2002).

medidas ora centralizadoras, ora descentralizadoras. Por exemplo, ao mesmo tempo em que se propunha a centralização política nas mãos de um único regente, dava considerável autonomia às províncias. Uma forma de minimizar as tensões existentes entre as forças políticas divergentes: os regressistas e os progressistas (FAUSTO, 2008).

Da mesma maneira, a dualidade de concepções de organização sistêmica para o ensino secundário era manifesta na diferença ideológica entre os partidários da centralização e os adeptos da descentralização. Enquanto os primeiros defendiam a necessidade de controle e organização do secundário como curso uniforme e regular de estudos para todo o país, sob fiscalização do Governo Central; os últimos apresentavam-se terminantemente contrários a qualquer intervenção no ensino particular e provincial, advogando que o “ensino livre” seria capaz de permitir “inovações” no setor (GASPARELLO, 2003).

Interessante notar que, a despeito da descentralização propugnada pelo Ato Adicional, o Poder Central exercia, tacitamente, sua influência sobre o ensino secundário por diferentes meios, fenômeno denominado por Haidar (2008) como a pseudodescentralização dos estudos secundários. O processo de avaliação dos candidatos aos cursos superiores “foi tarefa da qual o governo central jamais abdicou” (HAIDAR, 2008, p.20), assim, ao fixar os conteúdos disciplinares mínimos necessários cobrados nos exames, estes mesmos se convertiam em instrumentos de controle e homogeneização. Influência análoga era exercida pelo CPIL, pois, segundo Cunha Jr (2002), teria sido criado por dois grandes motivos: 1. implantar uma instituição que estivesse sob o controle do Estado e que fornecesse uma formação secundária abrangente e distintiva, própria aos filhos da elite que, por sua vez, estariam aptos a ocupar o mundo do governo imperial; e 2. servir de modelo às demais instituições secundárias.

A fim de minimizar as discrepâncias de qualidade do ensino secundário das Províncias e o da Corte, mas diante das dificuldades financeiras que inviabilizavam a criação de Estabelecimentos Gerais (criados e geridos pelo Governo Central) nas capitais das Províncias e dos impedimentos legais advindos do Ato Adicional, alguns partidários da centralização passaram a propugnar a possibilidade de *equiparação* dos liceus provinciais ao CPIL. A equiparação se daria por meio da adoção da estrutura e os planos de estudos do Colégio Modelo da Corte, o CPIL, pelos liceus provinciais. Os estabelecimentos equiparados gozariam das mesmas vantagens legais que o CPIL.

No caso particular do ensino secundário, a equiparação dos liceus provinciais passou a ser apontada como o meio indireto de uniformizar os estudos preparatórios em todo o país sem ferir os direitos constitucionais das Assembleias Legislativas Provinciais (HAIDAR, 2008, p.29).

Entretanto, como aponta Haidar (2008), por contingências do erário nacional e, até mesmo, face à precariedade do ensino provincial que desautorizava, segundo

muitos opositores, a concessão de tal favor, nenhum mecanismo de equiparação dos liceus provinciais fora efetivamente instituído no período imperial.

Logo, frente às dificuldades financeiras enfrentadas pelas províncias e o fato da não equiparação dos liceus públicos locais, os estabelecimentos particulares²¹ encontraram um fértil terreno para o oferecimento de um serviço que os pais de famílias mais abastadas tencionavam: preparar seus filhos para adentrarem nas IES. De fato, em muitas das províncias, o ensino secundário ficara entregue quase que exclusivamente à iniciativa privada.

Em 33 freguesias não há uma só escola pública e em todas as outras os meios de instrução são insuficientes: nestas circunstâncias não é lícito desprezar o auxílio que podem prestar as escolas particulares, onde, ainda que se ensine mal, sempre se aprende alguma coisa (SOUZA, 1870 apud HAIDAR, 2008, p.34).

Cabe ressaltar que, no período imperial, o ensino secundário não era oficialmente regularizado e, por isso, para o acesso ao Ensino Superior não havia exigência de certificação secundária, ou seja, bastava ter o diploma no CP II ou a habilitação nos exames parcelados. Estas vias de acesso fomentaram, segundo Haidar (2008), dois sistemas paralelos e concorrentes de estudos secundários. Um organizado, regular e seriado, e o outro parcelado e fragmentado. Assim, podendo escolher entre estudos perseverantes, metódicos, ordenados e de razoável duração (7 anos) ou os estudos parcelados, fragmentados e aligeirados, a grande maioria dos alunos (ou seus pais) optava pelos últimos.

O ingresso nos cursos superiores era a meta em geral visada por todos os jovens que buscavam os estudos secundários, e o estudo parcelado dos preparatórios exigidos para a matrícula nas Academias o processo que melhor se ajustava ao funesto sistema de exames (HAIDAR, 2008, p.14).

Até mesmo as instituições que prezavam pelos estudos rigorosos e seriados sofriam as consequências do anacrônico sistema de exames, as reformas a que foram submetidos os Estatutos do CP II são bons exemplares de tal realidade:

No próprio Colégio de Pedro II, comparado com a cifra dos matriculados nos primeiros anos do curso, era insignificante o número de bacharéis. O decréscimo da matrícula nas últimas séries do Colégio da Corte mostrava que a maior parte dos alunos, após alguns anos de estudos regulares, recorria aos exames de preparatórios a fim de ingressar mais rapidamente nos cursos superiores [...] A reforma dos Estatutos do Colégio de Pedro II, realizada por Leôncio de Carvalho em 1878, consagrou definitivamente os estudos fragmentários, introduzindo no próprio Pedro II as matrículas parceladas e o regime de frequência livre (HAIDAR, 2008, p.55 e 66).

²¹ No período imperial, os estabelecimentos particulares secundários basicamente eram constituídos pelos tracionais colégios confessionais e por pequenos estabelecimentos geridos, geralmente, por professores (HAIDAR, 2008).

Reconhecendo que as mazelas imputadas ao ensino secundário eram decorrentes do próprio sistema de exames, foram aventuradas, durante a segunda metade do período imperial, algumas medidas que permitiriam eliminar o tradicional sistema de exames, dentre elas, a exigência da certificação de bacharel (em nível secundário) e o exame de madureza.

Instituído na Prússia, em 1788, e adotado nos demais países alemães [...] o *maturitatis prüfung*, que só produziria seus benéficos efeitos *quando confiado aos ginásios*, constituía-se de ‘uma prova única, complexa nas suas partes, abrangendo num exame individual todas as disciplinas’; destinava-se a avaliar o grau de desenvolvimento mental do candidato, sua maturidade para os cursos superiores, e não a quantidade de conhecimentos que sua memória conseguira armazenar [...] o exame terminal destina-se a verificar se o aluno adquiriu o grau de cultura clássica que constitui o objeto do ensino (HAIDAR, 2008, p.73, *grifos nossos*).

Entretanto, a ideia, “dadas as condições reais do ensino público secundário”, apresentara-se inviável. Além disso, apesar de ainda ser um nível de ensino elitizado, o sistema de exames parcelados facilitava, em parte, o acesso dos menos favorecidos financeiramente aos cursos superiores. Portanto, “não seria fácil obter das Câmaras sensíveis às pressões da opinião pública a mudança radical de tal situação” (HAIDAR, 2008, p.57).

A influência dos exames de acesso associada às irregularidades de toda ordem (matrículas condicionais, bancas compostas por estudantes dos cursos superiores e não professores das Academias, abrandamento do rigor seletivo por parte de algumas bancas examinadoras regionais, dentre outros) culminaram, segundo Haidar (2008), na consolidação de um ensino secundário desmoralizado e composto precipuamente por aulas avulsas de caráter preparatório, adestrador e mnemônico, alijando, assim, os ingressantes no Ensino Superior de uma formação organizada, regular, consistente e erudita.

Restritos aos preparatórios, reduziam-se, ainda, os estudos secundários, exclusivamente, aos programas e pontos fixados pelo governo para os exames realizados em todo o país [...] Foram raríssimos, mesmo nos anos posteriores [final do Brasil Império], os colégios particulares que ofereceram, em nível secundário, aulas de física, química e história natural. Tais disciplinas, desnecessárias para a matrícula nos cursos superiores e por tal razão ignoradas pela clientela das aulas secundárias, quando ministradas, constituíam, como também acontecia com o italiano, o alemão, a música e a dança, cursos especiais, pagos à parte, e só desenvolvidos quando o número de interessados prometia compensar o pagamento do professor [...] O bom nome de um estabelecimento particular era, em geral, *avaliado em função do número de alunos aprovados nos exames de preparatórios*, aos quais compareciam os alunos acompanhados dos professores e muitas vezes dos próprios diretores dos colégios [...] Era inútil e, sobretudo, era extremamente temerário do ponto de vista financeiro remar contra a corrente. Os estudos simultâneos; seriados, metódicos e de razoável duração, estudos que formassem e não se reduzissem a um mero adestramento, não eram os que melhor se ajustavam ao funesto sistema de exames parcelados de preparatórios (HAIDAR, 2008, p.68, 202 e 205, *grifos nossos*).

A extração de um trecho contido na Memória Histórica de 1880 da Faculdade de Direito de São Paulo torna patente a situação na qual, de modo geral, se achava o ensino secundário no Brasil Império:

Os estudantes de preparatórios não procuram mais adquirir um conhecimento completo das matérias do seu estudo, tanto em línguas como em ciências; contentam-se em decorar materialmente, e quanto possível, as exposições de pontos, que por aí correm, confeccionadas na mesma ordem do programa de exames; e assim, sem compreensão nem síntese, sem mesmo idéia da matéria em que vão ser examinados, apresentam-se às bancas examinadoras, trazendo-lhes apenas essas espécies de sumários e traduções decoradas (apud HAIDAR, 2008, p.68).

Assim, o crepuscular período imperial deixa como legado à nascente república um ensino secundário ainda com muitos problemas do ponto de vista estrutural e ideológico, caracterizado por um ensino humanístico, enciclopédico, fragmentado, propedêutico, elitista e, predominantemente, realizado pela iniciativa privada.

Num país ainda com taxas alarmantes de analfabetismo (cerca de 66%)²², o ensino de nível médio não se apresentava como necessidade imediata e, por isso mesmo, alvo de uma política de expansão e democratização. Enquanto a ação pública limitara-se ao Imperial Colégio e a alguns liceus provinciais, a iniciativa privada encarregara-se de vulgarizar este ramo do ensino. Se por um lado a ação privada promoveu o crescimento numérico dos estabelecimentos, por outro este crescimento quantitativo não se refletiu em melhoria qualitativa do ensino secundário.

O maior obstáculo à melhoria do ensino nos estabelecimentos particulares era, entretanto, o desejo geral de percorrer o mais rapidamente possível as disciplinas preparatórias a fim de apressar o ingresso nos cursos superiores [...] A procura de estudos rápidos incentivada pela facilidade dos exames de preparatórios gerava, portanto, um sistema de concorrência que desfavorecia os melhores estabelecimentos e *premiava a charlatanice* (HAIDAR, 2008, p.160 e 161, *grifos nossos*).

Portanto, apesar das raríssimas exceções, que afinal confirmavam a regra, o ensino ministrado nos cursos preparatórios particulares devido à prejudicial influência do sistema oficial de exames reduziu-se a treinar, no menor tempo possível, os candidatos ao Ensino Superior. Considerando, em *lato sensu*, que a atuação de determinados estabelecimentos com o intuito explícito e intencional de preparar unicamente para o Ensino Superior possa ser comparado à atuação dos atualmente conhecidos “cursinhos pré-vestibular”, podemos afirmar que os estabelecimentos de ensino com tais características já existiam no cenário brasileiro desde os longínquos tempos do Brasil Império.

²² Para maiores informações sobre a questão do analfabetismo no período ver Lima (1969).

Podemos perceber que, durante o Brasil Império, a falta de um sistema de ensino organizado, coordenado e integrado faz com que os estudos de nível médio não tenham uma função educativa *per se*, tanto que o diploma secundário não era obrigatório para a realização dos exames de acesso ao Ensino Superior. Esses exames tinham a finalidade exclusiva de eliminação dos candidatos que não apresentassem os pré-requisitos mínimos para cursar o Ensino Superior. Àqueles que conseguissem passar pelo crivo dos exames era conferido o direito de acesso às IES, independentemente de como conseguira dar conta desses mesmos exames, se por meio da aquisição de proficiência nas áreas de conhecimento avaliadas ao longo de um processo formativo consistente ou mediante uma preparação aligeirada e fragmentada com a simples memorização acrítica dos conteúdos programáticos necessários.

A partir dos fragmentos retirados da obra de Haidar (2008) verificamos, no cenário da educação brasileira, a introdução de estabelecimentos que atuam à margem do ensino praticado por instituições públicas e algumas instituições privadas tradicionais. Com uma atuação paralela, se especializam em desenvolver uma prática explícita e intencional de exclusiva preparação de candidatos para os exames de acesso. Tais estabelecimentos, em verdade, só surgem por causa da lacuna existente entre o ensino das primeiras letras e o Ensino Superior. Lacuna esta resultante justamente de uma política educacional elitista e assistemática. O adjetivo elitista se justifica pelos poucos investimentos na expansão e democratização do ensino secundário, redundando apenas em ações pontuais no estabelecimento da Corte, deixando o ensino secundário provincial à mercê dos exíguos recursos dos respectivos governos. Já o adjetivo assistemático se deve a falta de ações que propiciassem o surgimento de um sistema educacional em que fosse imputada alguma finalidade ao ensino secundário.

2.2. A criação do exame vestibular e sua modalidade

Com a recém-instaurada república iniciaram-se, durante o governo provisório, as discussões em torno da elaboração da nova constituição. A aprovação da Carta Magna em 1891, com fortes influências do modelo Norte-americano e do Positivismo francês, propugnava o liberalismo econômico, o sistema federativo com forte autonomia dos Estados e a sustentação da laicidade (FAUSTO, 2008). Assim, no contexto educativo, discussões em torno da função social do ensino secundário e da necessidade de sua renovação pedagógica começaram a se fortalecer.

Mostrava-se necessária uma nova base para a expansão do ensino brasileiro. O ideal da sociedade escravagista não sustentava as transformações sociais, políticas e econômicas que emergiam no país. A abolição da escravatura, a organização do trabalho livre, a chegada em massa de imigrantes, o crescimento da indústria, a queda do Império e a chegada da República foram elementos favoráveis a uma renovação pedagógica, curricular e cultural (CORRÊA, 2010, p.353).

A herança imperial de um sistema escolar dualista, em que as ações da União eram paralelas e independentes das ações dos Estados, fora mantido durante a República Velha, cumpre lembrar, que de acordo com o Art. 34º da Constituição de 1891 (BRASIL, 1891), ao Congresso Nacional ficara facultado legislar apenas sobre o Ensino Superior e de prover a instrução secundária na Capital da República. Em verdade, potencializada com a “Política dos Estados” instituída por Campos Sales mediante o denominado Pacto Oligárquico, a legitimação da “política de não interferência e de conchaves” se tornara prática recorrente da qual a política educacional não se fazia exceção, o que, de fato, impediu a composição de um regime nacional de educação (SAVIANI, 2010).

O período da Primeira República (1889-1930) fora marcado por várias tentativas de reestruturação/remodelação do ensino secundário por parte do Governo Federal. Entretanto, as diversas ações governamentais foram concentradas em reformas educacionais e normatizações detalhadas da organização pedagógica e administrativa das instituições de ensino. Uma tentativa de mudança da realidade educacional via legislação. A pauta das discussões e divergências girava em torno da nítida necessidade de aperfeiçoamento e difusão dos estudos de nível médio a fim de transformar seu caráter propedêutico e imediatista em um ensino mais orgânico e formativo (PERES, 1973). Como num movimento pendular, as sucessivas reformas e sub-reformas de Benjamin Constant (1890) à Rocha Vaz (1925) ora adotavam medidas de caráter mais oficializador e centralizador em que somente os estabelecimentos públicos eram reconhecidos, ora oscilavam para medidas de caráter completamente oposto, ou seja, as instituições privadas eram reconhecidas oficialmente e equiparadas ao CPIL.

No Quadro 2, podemos verificar as alterações drásticas ocorridas de uma reforma para outra, bem como seu caráter legal. O exame das sucessivas reformas que o ensino brasileiro sofreu nesse período, revela a falta de um planejamento consistente e de longo prazo para o sistema educacional brasileiro que fosse independente de concepções político-partidárias. Revela também uma tendência em que ilustres iluminados imbuídos de um idealismo reformista acreditavam poder mudar o rumo do sistema educacional brasileiro pela letra da lei.

No tocante aos exames de acesso ao Ensino Superior, pelo Decreto 8.659 de 1911 (BRASIL, 1911), a chamada Reforma Rivadávia institui os exames de admissão que teriam a finalidade de avaliar o desenvolvimento intelectual e a capacidade do postulante para empreender os estudos em nível superior. Os exames de admissão constavam de uma prova escrita e de uma prova oral, julgada por uma comissão de professores escolhida pela Congregação do Curso superior e um representante do Conselho Superior. Esses exames tinham a finalidade de seleção dos alunos quanto à capacidade de realizar os estudos em nível superior, portanto, apresentavam *caráter habilitatório*, segundo o qual seriam considerados aprovados os alunos que atingissem uma nota de corte mínima estipulada (PERES, 1973).

O Decreto 11.530 de 1915 (BRASIL, 1915), Reforma Maximiliano, na alínea “c” do Art. 77, define que para requerer matrícula nos institutos de Ensino Superior os alunos deveriam ser aprovados no exame vestibular. Além disso, na alínea “a” do Art. 78 estipula a aprovação em todas as disciplinas do ensino secundário como pré-requisito para poder prestar vestibular. O exame vestibular mantém a estrutura dos exames de admissão da Reforma Rivadávia, isto é, exames constituídos de prova escrita e oral, analisados por uma banca de professores escolhidos para esse fim. Com essa reforma, apesar de pretender estimular a frequência nos cursos secundários, uma vez que se tornam pré-requisito para a inscrição, os exames de acesso ao Ensino Superior ainda mantém o caráter habilitatório, tendo como função precípua a seleção de candidatos que apresentassem capacidade para realização de estudos em nível superior (PILETTI, 1988).

Contudo, de acordo com Peres (1973), nenhuma das reformas educacionais propostas foram levadas a cabo. Apesar de o exame vestibular ter sido criado em 1915 na Reforma Maximiliano com a característica de exame de admissão, o que de fato ocorreu foi a sua vigência em paralelo com sistema de exames parcelados, haja vista o exacerbado número de recursos impetrados pelos alunos a fim de validar seu acesso ao Ensino Superior via exame parcelado. Fato decorrente, segundo Peres (1973), da política do coronelismo ainda vigente, em que desmandos de toda ordem suplantavam as prescrições legais federais.

Durante toda a Primeira República, perdurou a luta entre o regime regular e o regime de parcelados. O primeiro, regulamentado por decretos do Poder Executivo, baixados com autorização do Legislativo; o segundo, sempre protelado por leis do Legislativo, geralmente atendendo a interesses particulares (PILETTI, 1988, p.14).

A implementação do exame vestibular com caráter habilitatório pretendia, ingenuamente, ser a solução para os problemas históricos do ensino secundário. Como se a obrigatoriedade de realização do exame fosse suficiente para mudar por si só as características culturais históricas de um nível de ensino que, por quase cem anos, não tivera outra finalidade a não ser de preparar os estudantes para o Ensino Superior. A reprodução das mazelas denunciadas no período imperial se mantém na Primeira República, ou seja, a continuação de uma cultura estudantil que aflui para os cursos preparatórios a fim de conseguir, num tempo mais curto, passar nos exames de acesso ao Ensino Superior.

[...] falaram mais alto os interesses de alunos, professores e estabelecimentos particulares e seria necessário que se encerrasse a República Velha para que se conseguisse a superação da dualidade de regimes, ao menos em termos legais, através da imposição universal do ensino secundário regular (PILETTI, 1988, p.14).

Quadro 2. Principais reformas educacionais ocorridas durante a Primeira República.

Nome da Reforma	Decreto Governamental	Principal Idealizador	Medidas Adotadas em relação ao ensino secundário	Regime
Benjamin Constant	Decreto nº 981 de 8 de novembro de 1890	Benjamin Constant Botelho de Magalhães (1836-1891)	1. Abole os exames parcelados de preparatórios; 2. Introduz o Exame de Madureza; 3. Institui 7 anos de ensino integral e seriado, conferindo o grau de Bacharel em Ciências e Letras aos formados; 4. Concede equiparação apenas aos Colégios Estaduais que adotarem a estrutura e os planos do CPII; 5. Exigência de exames de madureza em Instituto Oficial para os alunos provenientes de colégios particulares para o acesso ao Ensino Superior.	Oficialização
Epitácio Pessoa	Decreto nº 3890 de 1º de janeiro de 1901	Epitácio Lindolfo da Silva Pessoa (1865-1942)	1. Estende a Equiparação aos estabelecimentos particulares; 2. Regulamenta as funções de fiscalização federal sobre os estabelecimentos equiparados; 3. Reitera o Exame de Madureza e estabelece a obrigatoriedade do ensino secundário regular como pré-requisito para prestá-lo.	Oficialização
Rivadavia Correa	Decreto nº 8659 de 5 de Abril de 1911	Rivadavia da Cunha Correa (1866-1920)	1. Decreta o fim do regime de equiparação e do sistema de preparatórios; 2. Institui o exame de admissão aos cursos superiores (realizado pelas próprias academias); 3. Ao aluno fica facultado o direito de prestar o exame de admissão independente de comprovação de estudos secundários; 4. Os estabelecimentos secundários podem funcionar sem autorização federal.	Desoficialização
Maximiliano	Decreto nº 11530 de 18 de março de 1915	Carlos Maximiliano Pereira dos Santos (1873-1960)	1. Revoga o regime de Desoficialização do secundário; 2. Reinstitui a equiparação apenas para os estabelecimentos oficiais, porém não exige a adoção integral do regimento interno do CPII, bastando a observância do programa curricular; 3. Restaura os exames parcelados de preparatórios, a serem realizados apenas em estabelecimentos oficiais, porém estes são apenas o pré-requisito para realização dos exames de admissão, agora chamados Exames Vestibulares; 4. Mantém a liberdade de ensino para os estabelecimentos particulares.	Semi-oficialização
Rocha Vaz ou João Luiz Alves	Decreto nº 16782 A de 13 de janeiro de 1925	João Luiz Alves (1870-1925) Juvenil da Rocha Vaz	1. Extingue os exames parcelados de preparatórios; 2. Ratifica a equiparação apenas para os Estabelecimentos Estaduais; 3. Institui a obrigatoriedade dos estudos secundários seriados (6 anos de duração) e com frequência obrigatória. A aprovação para o ano subsequente se torna pré-requisito para progressão nos estudos. 4. A conclusão do 5º ano conferia o direito de prestar o Exame Vestibular, porém, somente a conclusão do 6º ano conferia o grau de Bacharel em Ciências e Letras.	Semi-oficialização

Fonte: Quadro elaborado baseado em Peres (1973, p.) e Piletti (1988, p.15-19).

A máxima popular funesta de que “a história se repete” é bastante cabível quando analisamos um trecho do Projeto de lei de 1928 do deputado Sandoval de Azevedo, apresentado no trabalho de Peres (1973), retratando as práticas que se sucederam durante a Primeira República e que remetem em vários aspectos ao que perdurou durante o período imperial no tocante à relação ensino secundário e exames de acesso.

Porque as reformas se sucedem, invariavelmente constantes espalham na vida escolar a incerteza e o desânimo. Nos institutos oficiais, a improvisação quadrienal enfraquece os melhores pendores vocacionais. Nos particulares, a preocupação mercantil se assenta como uma consequência inelutável da transitoriedade negativista [...] Não dão ao ensino finalidade cultural e educativa, mas apressam-no para o resultado único procurado: percentagem máxima de aprovações. Pais e alunos não se entendem. Não se entendem, nem se encontram garantidos, que a reforma futura pode dificultar o ingresso às academias... Toma-os, então, a febre de alcançar exames feitos de qualquer modo e por qualquer preço. E as provas se revestem, por isso mesmo, desse misto de conhecimento, de felicidade, de habilidade e de proteção amiga, que as inferioriza. Inferioriza-as e torna-as infinitamente ridículas (apud PERES, 1973, p.120).

A análise de Saviani (2010, p. 171) apresenta de modo sintético os fatores que determinaram a ausência de um sistema nacional de educação durante a Primeira República:

Seja pelo argumento de que, se no Império, que era um regime político centralizado, a instrução estava descentralizada, a fortiori na República Federativa, um regime político descentralizado, a instrução popular deveria permanecer descentralizada; seja pela força da mentalidade positivista no movimento republicano; seja pela influência do modelo norte-americano; seja principalmente pelo peso econômico do setor cafeeiro que desejava a diminuição do poder central em favor do mando local, o certo é que o novo regime não assumiu a instrução pública como uma questão de responsabilidade do governo central, o que foi legitimado na primeira constituição republicana.

Portanto, apesar das inúmeras reformas educacionais, o ensino secundário continuou estruturado com características e princípios da era imperial. A desarticulação com a educação primária e o Ensino Superior permanece inalterada e seu caráter precipuamente propedêutico não consegue ser eliminado. O exame vestibular não se emplaça como pretendido e acaba coexistindo com o antigo exame parcelado, o que redundou nos mesmos problemas denunciados desde os tempo de império.

Se durante o período compreendido entre o Império e o início da Primeira República encontramos, no âmbito do ensino secundário, os primeiros esforços no sentido de institucionalização dos colégios e liceus, além da pretensão de tornar os estudos secundários regulares, seriados, consistentes e de caráter fortemente erudito; durante a Era Vargas (1930-1945) temos, de modo geral, a materialização desses esforços.

As décadas iniciais do Século XX foram marcadas por grandes e intensas transformações mundiais, de um lado temos um panorama de grande desenvolvimento científico e tecnológico (o petróleo passa a ser a principal fonte de energia em virtude do desenvolvimento dos motores à combustão, o desenvolvimento do dínamo também contribui para ampliação da energia elétrica como fonte de energia, associado a isso há a eclosão de novas invenções como o telefone, o rádio, o cinema etc.); de outro lado temos o surgimento de diversos conflitos políticos e sociais que desaguam na Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e a consequente devastação do continente europeu (FAUSTO, 2008).

O pós-guerra é marcado pela mudança do centro econômico mundial para os EUA, que se configura como o maior credor mundial. Contudo, paradoxalmente, o propalado liberalismo econômico estadunidense se torna um dos responsáveis pela maior crise vivida até então pelo mais novo centro econômico do mundo. Os resultados do *crash* da Bolsa de Nova York são devastadores, grandes bancos e empresas decretam falência, há uma queda assustadora na produção industrial, os índices de desemprego são alarmantes, dentre outros acontecimentos. Igualmente devastador é o descrédito mundial no liberalismo econômico, o regime de livre comércio entra em crise e há uma nítida desarticulação da economia mundial. Crescem, no entanto, as ideias intervencionistas como única possibilidade de garantia da soberania das nações. Essas ideias se reificam nas políticas que caracterizam o *Welfare State* e, também, na consolidação dos Regimes Totalitários, ilustrados no fascismo de Mussolini, no nazismo de Hitler e na ascensão do comunismo de Lenin (SAVIANI, 2010).

No Brasil, Washington Luís Pereira de Sousa (1869-1957) ao indicar outro paulista para sucessão presidencial acabou abalando o chamado “Pacto Oligárquico” que culminou na aliança entre as oligarquias de Minas Gerais e do Rio Grande do Sul. O indicado de Washington Luís, Júlio Prestes de Albuquerque (1882-1946), mesmo vencendo as eleições, não assumi a presidência em virtude do golpe de 3 de novembro de 1930 articulado pela oposição insatisfeita. Com a deposição de Júlio Prestes, o então candidato da oposição, Getúlio Dornelles Vargas (1882-1954), assume o governo, iniciando assim, a Era Vargas (1930-1945).

No momento em que o Brasil, em consequência da crise geral do capitalismo expressa na quebra da Bolsa de Nova York, em 1929, que arrastou consigo também a economia exportadora de café, cujas receitas financiavam as importações, assume o projeto industrializante, o capitalismo mundial já havia entrado em sua fase monopolista. Nessa condição, o Estado liberal, próprio da fase anterior concorrencial, tendeu a transformar-se, nos diferentes países, em Estado intervencionista que, no período pós-crise de 1929, pela adoção de políticas keynesianas, passou a fazer uso da planificação nas atividades econômicas (SAVIANI, 2010, p. 350).

O Brasil pré-Vargas é primordialmente agrário-exportador e com o poder dividido entre as oligarquias estaduais. Com o início da Era Vargas, assim como vem se configurando no panorama mundial, o Governo Federal passa a ter uma

atuação bastante intervencionista e centralizadora, provocando a diminuição acentuada do poder das oligarquias estaduais. O modelo de governo varguista caracterizado como nacional-desenvolvimentista, tencionava a modernização do país e a construção de uma identidade nacional por meio do fomento à industrialização, de fortalecimento do mercado interno com a substituição de importações de manufaturados e da estruturação de um sistema de ensino que valorizasse a língua vernácula, os elementos da cultura nacional e o amor à pátria (FAUSTO, 2008).

No ano de 1931, Francisco Luís da Silva Campos (1891-1968) assume o recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública (MES) com os desafios de criar um sistema nacional de educação, instituir o Regime universitário e moralizar o ensino secundário. De fato, nesse contexto, o ensino secundário sofre forte interferência da União em sua regulamentação, normatização e padronização; fato este muitas vezes marcado pelo autoritarismo próprios do regime vigente (ROCHA, 2000).

Pelo Decreto n. 19.890 de 18 de abril de 1931 (BRASIL, 1931), o ensino secundário é, então, reformulado, passando a ter um currículo seriado com a obrigatoriedade de aprovação em todas as séries e de frequência às aulas. No tocante à estrutura, o ensino secundário se divide em dois graus, a saber, o *curso fundamental* de 5 anos e o *curso complementar* de 2 anos, compondo um total de 7 anos. O curso fundamental tinha como intuito dar uma formação geral com ênfase na cultura humanística e uma introdução ao ensino científico. Por sua vez, o curso complementar objetivava justamente a formação propedêutica, adaptando os estudantes aos cursos superiores de acordo com a área de interesse, sendo, para tanto, subdividido em três ramos: *cursos jurídicos* (ênfase nas humanidades); *cursos médicos* (ênfase nas ciências naturais e biológicas); e *cursos de engenharia e arquitetura* (ênfase nas exatas) (PILETTI, 2010).

A reforma também promove a divisão do ensino de nível médio em *educação secundária* (ensino secundário) e *educação profissional* (ensino técnico-profissionalizante). Como apenas o primeiro dava direito de acesso à universidade, consagrava-se no Brasil a dicotomização entre ensino para a elite abastada e ensino para a classe operária, isto é, uma educação para a formação de intelectuais e outra para a formação de mão-de-obra (SAVIANI, 2010).

Vale ressaltar que tal decreto promove a equiparação de todos os estabelecimentos secundários oficiais e a torna facultativa aos estabelecimentos particulares que se submetessem à inspeção federal e adequassem seus currículos de acordo com o do CPIL. Com isso, ocorre a quebra do monopólio estatal em relação à certificação que concede acesso ao Ensino Superior, já que os certificados de conclusão do ensino secundário nos estabelecimentos privados equiparados passam a habilitar oficialmente os alunos para poderem prestar o exame vestibular. De acordo com Rocha (2000), essa política governamental de ampla equiparação

promoveu uma ampla expansão da educação secundária no Brasil, mas, também, propiciou o crescimento do empresariamento do setor privado de ensino.

A Reforma Francisco Campos aboliu de vez o sistema paralelo de ingresso ao Ensino Superior via exames parcelados, tornando-se obrigatória a habilitação secundária para prestar o exame vestibular. O exame vestibular mantém a estrutura de duas fases, sendo a primeira constituída de uma prova escrita e a segunda de uma prova oral. A função habilitatória é mantida: os alunos precisavam apenas atingir a nota mínima estipulada nas disciplinas que compunham o exame do curso escolhido para ser aprovado e poder ingressar no Ensino Superior. Já o conteúdo do exame vestibular é alterado, passa a ser determinado em função da natureza do curso superior, pois as questões das provas se restringiam às disciplinas tidas como os pré-requisitos mais importantes de determinada área do conhecimento. Há, portanto, o fortalecimento do exame vestibular, uma vez que o acesso aos cursos superiores exige inelutavelmente submeter-se ao sistema de avaliação para ter acesso ao Ensino Superior.

A revolução constitucionalista de 1932²³ mesmo não saindo vitoriosa militarmente do confronto com Getúlio Vargas, acaba conquistando uma importante vitória política, uma vez que o ideal de redemocratização do país se intensifica ao ponto de forçar as eleições para a Assembleia Constituinte em 3 de maio de 1933. Em 1934, o Governo Provisório convoca a Assembleia Constituinte eleita para redigir a Carta que substituiria a Constituição Federal de 1891. A nova constituição, promulgada em 16 de julho de 1934, apresentava alguns avanços pautados em princípios liberal-democráticos como a ampliação dos direitos da população, a liberdade sindical e a implantação das eleições diretas para todos os níveis de governo com o voto secreto. Enfim, a Assembleia Constituinte, por meio de eleição indireta, elege Getúlio Vargas como presidente da república do Governo Constitucional (FAUSTO, 2008).

A Constituição Federal de 1934 (BRASIL, 1934) institui a educação gratuita como direito de todos os cidadãos e atribuiu ao Conselho Nacional de Educação (CNE), que havia sido criado por Francisco Campos, a responsabilidade de desenvolver o Plano Nacional de Educação (PNE) a ser submetido para aprovação do Legislativo. Em 1934, Gustavo Capanema Filho (1900-1985) é nomeado para o MES e começa a reordenar o órgão com o intuito de modernizá-lo. Em 1936, Capanema elabora um questionário contendo 213 perguntas que visava levantar considerações de diversos setores da sociedade sobre a definição, a montagem e o funcionamento de um sistema educacional para o país. O chamado “Questionário para um inquérito” fora impresso na forma de livreto e distribuído para professores, estudantes, jornalistas, escritores, cientistas, sacerdotes, políticos, dentre outros. Assim, com os pareceres dados como resposta ao inquérito sobre a educação

²³ Refere-se ao movimento armado paulista que visava derrubar o Governo Provisório de Getúlio Vargas e durou cerca de 4 meses, mas que fora sucumbido pelas forças militares varguistas (FAUSTO, 2008).

nacional elaborado por Capanema, a elaboração do PNE com a participação e influência direta de diversos segmentos da sociedade (SCHWARTZMAN et al., 2000).

Rocha (2000) identifica por meio da análise dos discursos de intelectuais da educação sobre o PNE dois posicionamentos político-ideológicos distintos: 1. um discurso patriótico-corporativo que defendia a ruptura de isenção do Estado nas políticas educacionais a partir de um referencial normativo patriótico no qual os interesses da nação se sobrepõem aos interesses imediatos dos cidadãos, discurso claramente preocupado com a ordem, segurança e defesa do Estado; 2. e um discurso do pensamento renovador, claramente enviesado por ideias liberais e escolanovistas, pautava-se na ação educativa centrada no educando com consequente formação da pluralidade a partir do auxílio de políticas públicas educacionais, mas sem imposição ideológica. Apesar das correntes político-ideológicas que divergiam, o ministro Capanema ganhava confiança e credibilidade decorrentes de reformas implementadas no MES, como a própria maneira de realizar o PNE, a criação do Fundo Nacional de Educação (FNE), a constituição do Departamento Nacional de Educação (DNE) e a criação da Secretaria de Estudos Estatísticos (SEE), além da nomeação de nomes expressivos dentre os renovadores para postos-chave no novo Ministério reformulado.

Em maio de 1937 o CNE encaminhou à Capanema um texto final do plano, que por sua vez submete ao Congresso para a aprovação “em globo”, procurando evitar, com isso, qualquer alteração nos princípios e opções educacionais contidas no plano (ROCHA, 2000).

A “crescente ameaça comunista” com a articulação da Aliança Nacional Libertadora (ANL)²⁴ tem seu ápice na intentona comunista de 1935. A tentativa de insurreição armada em alguns pontos do país por parte da ANL é desarticulada e neutralizada pelo Governo Federal, que, por sua vez, toma o ocorrido como combustível para alimentar a imagem dos comunistas como inimigos do Estado. Em 1937, a farsa do famigerado Plano Cohen²⁵ é a prerrogativa de Vargas para poder decretar “estado de guerra” e, com isso, por em suspensão a validade da Constituição de 1934, abrindo caminho para instaurar uma ditadura pessoal, civil e sem partidos: o Estado Novo (1937-1945).

Em consequência do golpe, a 10 de novembro [1937] é outorgada uma nova Constituição, que difere em essência das constituições republicanas anteriores, pois dispensava o sistema representativo, enquadrava os

²⁴ De acordo com Saviani (2010), a composição da ANL se dava por uma frente ampla de operários, camponeses, estudantes, baixa classe média, intelectuais progressistas, nacionalistas, antifascistas, tenentistas de esquerda, liberais-progressistas, socialistas, libertários, comunistas. A ANL visa realizar a revolução democrático-burguesa como condição preliminar para se caminhar na direção da revolução socialista.

²⁵ O plano não passou de uma farsa elaborada pelos integralistas que forjaram um documento contendo um plano para uma revolução comunista no Brasil. O plano foi utilizado pelo governo federal com o objetivo de aterrorizar a população e justificar o novo golpe de Estado (FAUSTO, 2008).

demais poderes no Executivo e liquidava com o *federalismo*, com os governos estaduais, com a pluralidade sindical etc. (RIBEIRO, 2010, p.98, *grifo do autor*).

Com o golpe de Getúlio, apoiado pelos integralistas²⁶, pelos militares conservadores, pela burguesia industrial e pelos governadores de vários estados, e a consequente implantação do Estado Novo, o PNE acaba não sendo aprovado pelo congresso, já que o mesmo é fechado em 1937 e o MES, ganhando ampla autonomia, fica “livre” para realizar as reformas necessárias sem a necessidade de aprovação legislativa. Configurara-se a ocasião propícia para que Capanema pudesse reafirmar os princípios mais gerais de sua concepção educacional. O sistema educacional, para o ministro, deveria corresponder à divisão econômico-social do trabalho, ou seja, “a educação deveria servir ao desenvolvimento de habilidades e mentalidades de acordo com os diversos papéis atribuídos às diversas classes ou categorias sociais” (SCHWARTZMAN et al. 2000). No período de 1942 a 1946, foram realizadas reformas nos diversos ramos da educação por meio de Decretos-lei que constituíram as Leis Orgânicas do Ensino (LOE).

De acordo com Rocha (2000), se a idealização e elaboração do PNE contou com a participação de linhas diversas que compunham as forças política no setor, a Lei Orgânica do Ensino Secundário (LOES) de 1942 (BRASIL, 1942) fora obra praticamente exclusiva do Ministro Capanema. A reforma dividiu o ensino de nível médio em *educação secundária* (ensino secundário), *educação profissional* (ensino industrial, agrícola ou comercial) e *educação feminina*. Vale ressaltar que apenas a habilitação no ensino secundário ainda autorizava o aluno a prestar o exame vestibular e poder ter acesso ao Ensino Superior. Desse modo, o aluno que não conseguisse passar no exame de admissão (conhecido como vestibulinho) para o ensino secundário restava optar por alguma das modalidades do ensino profissionalizante. Com esta fórmula, Capanema, ratifica, em linhas gerais, o modelo de educação média instituído por Francisco Campos, segundo o qual há “uma educação destinada à elite da elite, outra educação para a elite urbana, uma outra para os jovens que comporiam o grande ‘exército de trabalhadores necessários à utilização da riqueza potencial da nação’ e outra ainda para as mulheres” (SCHWARTZMAN et al. 2000).

Para Capanema o ensino secundário teria como finalidade a formação da personalidade integral do aluno, a sua formação espiritual, patriótica e humanística, além da preparação intelectual. Assim, a LOES institui um primeiro ciclo de quatro anos de duração, denominado *Ginásio*, e um segundo ciclo de três anos denominado *Colégio*, por sua vez subdividido nos cursos *clássico* (ênfase em filosofia e letras) e *científico* (ênfase em ciências naturais e matemática). A educação média estadonovista apesar de mais popular (com a ampliação do número de escolas e

²⁶ A Ação Integralista Brasileira é criada em 1932 por Plínio Salgado, membro do Partido Fascista Brasileiro. Os integralistas defendiam ideias e princípios políticos fortemente conservadores sintetizados em seu lema: Deus, Pátria e Família.

matrículas) e mais estruturada (com o aperfeiçoamento no âmbito administrativo) acentua o dualismo da educação dos filhos de ricos e pobres com a naturalização das diferenças sociais: ensino secundário para as elites e ensino profissional para as massas (PILETTI, 2010).

A respeito das características das reformas realizadas por Capanema, Saviani (2010, p. 269) aponta:

Do ponto de vista da concepção, o conjunto de reformas tinha caráter centralista, fortemente burocratizado; dualista, separando o ensino secundário, destinado às elites condutoras, do ensino profissional, destinado ao povo conduzido e concedendo apenas ao ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior; corporativista, pois vinculava estreitamente cada ramo ou tipo de ensino às profissões e aos ofícios requeridos pela organização social.

No período Imperial credita-se a expansão do ensino secundário principalmente à iniciativa privada, fato que não se altera durante o Estado Novo, já que de 629 estabelecimentos em todo país, 530 eram particulares (ROCHA, 2000). Entretanto, como nos aponta Rocha (2000), a relação do Estado com o setor privado de ensino se torna mais complexa em virtude do estabelecimento de relações do tipo cartorial. Para o autor, frente à grande defasagem de investimento público em educação em nível médio e a necessidade da ampliação de seu atendimento, Capanema encontra no favorecimento ao ensino particular um caminho alternativo para popularização do ensino secundário. O ministro mantém a política implementada por Francisco Campos de equiparação a todos os estabelecimentos particulares que se submetessem à inspeção federal, porém, a União também passa a financiar indiretamente esses estabelecimentos por meio da suspensão de impostos e da concessão de empréstimos públicos com juros em condições módicas. De acordo com Rocha (2000, p.141), o processo de “privilegiamento estatal do setor, transferindo-lhe benefícios especiais” pode ser caracterizado como “cartorialização do segmento empresarial”. Se no período anterior a 1930 os estabelecimentos privados restringiam-se a escolas católicas tradicionais e a alguns poucos estabelecimentos seculares com atuação isolada, com o processo de cartorialização conferindo qualificação pública aos estabelecimentos privados, ocorre a expansão e consolidação do segmento empresarial da educação. Assim, um novo agente social passa a se configurar no cenário da educação brasileira: o empresariado educacional.

Portanto, durante a Era Vargas, temos a estruturação de um sistema educacional de proporção nacional, com cada nível tendo uma finalidade formativa específica. Apesar da dicotomização ocorrida, o ensino de nível médio se estrutura e passa a ser um nível obrigatório no sistema educacional brasileiro. O exame vestibular é reiterado como o exame que determina o acesso às IES e ainda mantém seu caráter habilitatório. Como destaque desse período, temos a

consolidação e a expansão do empresariado educacional no cenário da educação brasileira.

2.3. A mudança de modalidade do exame vestibular

O fim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) traz para o campo político-ideológico um forte questionamento do autoritarismo nazifascista de outrora, não obstante os ideais democráticos são reificados em virtude da emblemática vitória dos Aliados. Na Itália, a participação vitoriosa da Força Expedicionária Brasileira (FEB) ao lado dos Aliados, combatendo o totalitarismo, era no mínimo contraditória em relação ao Estado Novo getulista. As estruturas de legitimação do Estado Novo encontravam-se em crise e um grande movimento pela redemocratização do país, encabeçado pelo partido da União Democrática Nacional (UDN)²⁷ e pelo Partido Social-Democrata (PSD)²⁸, começava a ganhar força (SAVIANI, 2010). Por sua vez, o movimento conhecido como “queremismo”²⁹, em que setores trabalhistas e comunistas começam a aventurar a permanência de Getúlio no poder, torna-se o estopim necessário para inquietar a oposição udenista que, associada aos militares politicamente fortalecidos devido à participação na guerra, defendia a queda do Estado Novo e a reimplantação da democracia.

À medida que se aproximava a data das eleições, as manobras continuístas convergiram como manifestações de trabalhadores urbanos que, sob o lema “queremos Getúlio”, deram força à corrente defensora da Constituinte antes da saída de Vargas da presidência [...] Unindo-se aos comunistas e demais “queremistas”, Vargas rompeu com a união das oligarquias situacionistas em torno de Dutra. Estas, como as oligarquias oposicionistas, temiam a possibilidade de surgimento de um regime “sindicalista” ou socialista.

Diante disso, o exército fez um ultimato a Vargas, levando-o à renúncia, em 29 de outubro de 1945. No dia seguinte, o presidente do Supremo Tribunal Federal, José Linhares, tomou posse como presidente provisório da República (CUNHA, 2007a, p.29).

Realizadas em todo o país, as eleições de 2 de dezembro de 1945 tem como vencedor, com mais da metade dos votos, o General Eurico Gaspar Dutra (1883-1974) que é empossado Presidente da República. Findado o regime estadonovista e com a promulgação da nova Constituição Federal de 1946 (BRASIL, 1946), o regime político liberal-democrático passa a vigorar, inaugurando um novo período da república brasileira: a República Populista (1945-1964) (FAUSTO, 2008).

²⁷ De acordo com Ribeiro (2010, p.103) a UDN estava ligada “às grandes empresas, na sua maioria subordinadas ao capital estrangeiro”.

²⁸ Segundo Saviani (2010) o PSD já havia cooptado as forças armadas e lançado o general Eurico Gaspar Dutra como candidato à Presidência do país. A substituição do chefe de polícia, João Alberto, por Benjamim Vargas, irmão de Getúlio, se transformou em mais um dos motivos para a deposição do então presidente.

²⁹ Foi um movimento liderado pelo empresário Hugo Borghi que apoiava a Vargas, recebeu a alcunha de “Queremismo” com os lemas: “Queremos Getúlio” e “Constituinte com Getúlio”. O movimento visava que Getúlio permanecesse no poder até a promulgação de uma nova Constituição Federal.

Como pode ser verificado na Tabela 5, nas décadas de 1940 a 1960 há um grande crescimento da população brasileira e uma tendência marcante de concentração da população nas zonas urbanas e suburbanas. Se na década de 1940 a população na zona rural respondia por quase 70%, na década de 1960 esta porcentagem cai para 55%. Essa tendência urbanista pode ser reputada ao modelo nacional-desenvolvimentista³⁰ iniciado ainda no Estado Novo e continuado no Período Populista que culminou no fortalecimento das forças econômico-sociais vinculadas às atividades urbano-industriais e na crescente industrialização dos grandes centros (RIBEIRO, 2010).

Tabela 5. Distribuição da população brasileira pelas diferentes zonas (urbana, suburbana e rural).

Distribuição da população brasileira						
Especificação	1940		1950		1960	
Total	41.326.315	%	51.944.397	%	70.992.343	%
Suburbana/Urbana	12.880.182	31	18.782.891	36	32.004.817	45
Rural	28.3563133	69	33.161.506	64	38.987.526	55

Fonte: Ribeiro (2010, p.106).

A nova configuração social apresentava também novas exigências educacionais, visto que para a vida urbana-industrial há uma maior exigência de escolarização, resultante da inserção da cultura letrada e dos postos de trabalho técnico-administrativos (RIBEIRO, 2010). Logo, o crescimento demográfico, sobretudo nas áreas urbana/suburbana, provoca um aumento expressivo do contingente populacional em idade escolar e, conseqüentemente, uma maior demanda por vagas nos estabelecimentos escolares. No tocante ao ensino secundário, conforme pode ser notado na Tabela 6, o aumento no número de matrículas entre as décadas de 1940 e 1960, demonstra o crescimento sofrido nesse nível de ensino.

Tabela 6. Distribuição do número de matrículas no ensino de nível médio no Brasil (1945-1960).

Anos	Cursos				
	Secundário	Comercial	Industrial	Agrícola	Normal
1945	237.695	56.570	16.531	659	19.533
1950	406.920	76.455	19.436	2.099	33.436
1960	991.391	194.124	26.850	6.850	93.600

Fonte: Nunes (2000, p.45).

Interessante notar que o ensino secundário apresenta um crescimento no número de matrículas muito mais expressivo quando comparado a outros ramos do ensino de nível médio. Em menos de 20 anos o número de matrículas mais que quadruplica! A preferência da população escolar pelo ensino secundário, segundo Nunes (2000) se dava por quatro motivos básicos: 1. era o ramo de maior prestígio social, já que se destinava à formação das individualidades condutoras da nação; 2. era o único modo de acesso ao Ensino Superior (fato que só foi alterado com a LDB

³⁰ Para maiores detalhes sobre o modelo nacional-desenvolvimentista, ver Cap. VII de Saviani (2010).

de 1961); 3. ao lado do ensino comercial, era o menos exigente em custos; 4. era a agência de maior credibilidade para o preparo para uma série de atividades em emprego e serviços semiqualeificados.

No intervalo entre o Estado Novo e o regime militar de 1964 a pressão das populações urbanas, sobretudo das classes médias e operárias, em torno dos líderes políticos populistas obrigava-os a institucionalizar os movimentos reivindicatórios mediante a educação escolarizada, transformando a abertura de ginásios públicos em bandeira de luta nas câmaras estaduais e municipais (NUNES, 2000, p.46).

O governo populista, segundo Beisiegel (1964), passa cada vez mais a ser solicitado como entidade que presta serviços e tende a assumir a imagem do *Welfare State* diante de seus representantes. Contudo, a garantia de serviços públicos e proteção à população se inviabilizam devido à limitação orçamentária, fazendo com que houvesse a necessidade de racionalização administrativa e, por conseguinte, determinadas restrições em diversos setores do Governo, dentre eles a limitação à expansão da rede escolar pública. Diante de tal conjuntura, os chamados políticos demagogos, sensíveis às pressões populares e às promessas de campanha, enviesam sua atuação no sentido de expandir a rede escolar para regiões onde se concentram suas bases eleitorais, em detrimento da utilização de critérios técnicos resultantes de estudos que cooptassem demanda e viabilidade.

Para Beisiegel (1964), se de um lado foram alcançados resultados positivos na expansão das oportunidades educacionais, como a universalidade e gratuidade do ensino primário, a ampliação expressiva no número de vagas para o ensino secundário e a multiplicação das IES, de outro a expansão quantitativa da rede de maneira vertiginosa causara graves problemas de ordem qualitativa, como a falta de qualificação do contingente de professores, a inadequação das condições materiais e a ineficiência administrativa nas escolas. O autor, após a análise de diversas estatísticas educacionais específicas para o Estado de São Paulo, conclui que no período compreendido entre 1945 e o final dos anos 1960, ocorre uma expansão indiscriminada da rede de ensino que redundava na inadequação das condições de trabalho e de infraestrutura das unidades escolares do ensino público.

Em suma, a expansão desse ensino [ensino secundário] se fez pelo estabelecimento de ginásios nas localidades onde, anteriormente, o ensino secundário era inexistente; pelo aumento de matrícula nas mesmas unidades escolares e pela criação de novos ginásios em locais onde já havia estabelecimentos de ensino secundário. Tal crescimento provocou a superutilização do professorado e, apesar das medidas destinadas a tornar o magistério secundário um grupo estável e numericamente importante (tais como o registro profissional, a regulamentação das condições de trabalho e a criação das Faculdades de Filosofia), a maior parte dos professores desse nível de ensino utilizava o magistério como ocupação de tempo parcial. O crescimento da rede e das matrículas provocou o crescimento do corpo docente, que passou a ser recrutado por uma série de processos emergenciais (NUNES, 2000, p.46).

A Constituição Federal de 1946 havia ratificado a educação como direito de todos e instituído o ensino oficial em nível primário como obrigatório e gratuito, além disso, seu Art. 5º atribuíra à União a competência para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional.

A elaboração da LDB da educação nacional brasileira foi marcada por um longo (13 anos) processo de debate. Em 1948 o então Ministro da Educação e Saúde, Clemente Mariani Bittencourt (1900-1981), encaminhou um projeto de lei à Câmara Federal que ficou em discussão até meados de 1958. Durante esse período houve um intenso confronto entre os defensores da centralização do ensino e os adeptos da descentralização. Os argumentos daqueles giravam em torno da necessidade de fortalecimento do sistema nacional e estatal, estes por sua vez, defendiam a autonomia dos estabelecimentos de ensino como modo de contemplar as diferenças socioculturais regionais. Entre 1958 e 1961 em virtude do chamado Substitutivo Lacerda houve uma intensificação dos debates entre os grupos divergentes. O deputado Carlos Frederico Werneck de Lacerda (1914-1977) encaminha à Câmara Federal um substitutivo ao projeto que vinha sendo discutido, o qual defendia abertamente a liberdade de ensino e os interesses privatistas na educação, indicando que o ensino devesse ser primordialmente ministrado por entidades privadas financiadas pelos governos estaduais. Em verdade, o substitutivo representava os interesses das escolas confessionais e do ascendente empresariado educacional. A reação dos progressistas foi imediata através da organização um grande movimento em defesa da escola laica, pública, gratuita e obrigatória, concretizado no documento denominado Novo Manifesto, que fora assinado por vários intelectuais e educadores, dentre os quais, Florestan Fernandes (1920-1995), Fernando de Azevedo (1894-1974), Anísio Spínola Teixeira (1900-1971) e Manuel Bergström Lourenço Filho (1897-1970) (SAVIANI, 2010).

A aprovação da Lei n. 4.024 em 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961) definindo as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, significou o sincretismo entre as posições polêmicas dos privatistas e dos progressistas. A LDB de 1961 assegurou a liberdade de ensino, afrouxou os mecanismos de controle estatal sobre as escolas privadas e facultou a subvenção da União às escolas particulares para compra, construção ou reforma de prédios, compra de equipamentos e concessão de bolsas de estudos. Atendeu também às reivindicações relacionadas à descentralização e flexibilidade na educação, conferindo aos Estados competência para a organização de seus sistemas de ensino (PILETTI, 2010).

Em relação à estrutura da educação média não houve mudanças significativas, permanecendo essencialmente a mesma da Reforma Capanema. O ensino secundário continuou constituído por dois ciclos, sendo o ciclo ginasial de 4 anos e o colegial de 3 anos de duração, com as modalidades secundária (ensino secundário), técnica (ensino industrial, agrícola, comercial e outros) e de formação de professores (ensino normal). Contudo, pela primeira vez na história brasileira o ensino profissional foi efetivamente integrado ao sistema regular de ensino,

mediante a sua equiparação legal ao ensino secundário. Foram conferidas, assim, equivalência para todos os certificados dos cursos médios em relação à validade para acesso às IES, ou seja, o ramo do ensino secundário não era mais o único a dar acesso ao Ensino Superior (PILETTI, 2010).

O Art. 80 da LDB DE 1961 conferia, ainda, autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar às universidades, facultando as mesmas a organizarem seus próprios estatutos. Essa autonomia também implicava em estabelecer os critérios de habilitação e classificação para o vestibular. Desse modo, cada universidade passou a adotar um determinado modelo de avaliação com critérios próprios. As provas do exame vestibular eram elaboradas e avaliadas por comissões constituídas por membros definidos pela universidade. O exame permanecia em duas fases: a fase escrita com o sorteio de uma relação de pontos do conteúdo programático definido e a fase oral na qual os candidatos deveriam responder a uma diversidade de questões formuladas pela comissão de vestibular.

Porém, como o crescimento do Ensino Superior fora demasiadamente tímido e não acompanhara a significativa expansão experimentada no nível médio, a relação candidato/vaga começava a aumentar expressivamente. No período de 1933 a 1954, enquanto a educação secundária sofrera um incremento de 490% no número de matrículas, o índice no Ensino Superior girava em torno de 80% (NUNES, 2000).

Dentro do tumulto educacional criado pela urbanização muito rápida, que aumenta as matrículas nos graus anteriores, ocorre então a escassez de vagas nos cursos superiores de prestígio e/ou naqueles ligados às Universidades tradicionais, que compõem os chamados grandes vestibulares (WHITAKER, 1981).

O enrijecimento dos critérios de aprovação no exame vestibular figurava-se, então, como o mecanismo último de descarte de candidatos que as universidades poderiam utilizar para tentar reduzir o número de ingressantes nos cursos superiores. O exame vestibular ainda mantinha seu caráter habilitatório, bastando ao candidato obter a nota mínima de corte para ter sua vaga assegurada.

Crescia assustadoramente a relação candidato/vaga. Algumas instituições começavam a sofrer as consequências do ingresso, por força de mandados de segurança dos chamados excedentes, ou seja, dos candidatos habilitados além do limite das vagas oferecidas. O vestibular transformava-se num instrumento para descartar candidatos e não para selecioná-los; aumentava o grau de dificuldades das provas, tornando-as incompatíveis com aquilo que, de fato, era ensinado no curso colegial (RIBEIRO NETO, 1987, p.19).

De acordo com Ribeiro Neto (1987) muitas IES passaram a se organizar de forma a racionalizar e aperfeiçoar tanto o processo, quanto as provas do exame vestibular. Pioneiramente, um grupo de professores, liderados pelo Prof. Walter Leser, fundou o Centro de Seleção de Candidatos às Escolas Médicas (CESCEM)

que viria, em 1964, a se transformar na Fundação Carlos Chagas. Os vestibulares que passaram a ser elaborados pelo CESCEM tiveram várias modificações introduzidas: 1. readequação do conteúdo programático visando uma avaliação mais global do candidato; 2. substituição do caráter habilitatório pelo classificatório; 3. provas elaboradas de modo a aferir a capacidade de raciocínio verbal e numérico do candidato; 4. testes objetivos de escolha múltipla para viabilizar o exame do vasto conteúdo de um grande número de candidatos; 5. correção das provas efetuada por computador; 6. unificação do concurso vestibular para as escolas de medicina com o intuito de amenizar o desgaste físico e emocional dos candidatos e também reduzir os custos com as provas.

Um grupo de sete faculdades formou, então, o CESCEM para realizar os exames da Medicina da USP, da Escola Paulista, da PUC, da UNICAMP, da Faculdade de Botucatu, acrescidas das Faculdades de Farmácia e Veterinária da USP. Instituíram a Fundação Carlos Chagas que realizou o primeiro vestibular no novo sistema em 1965, com questões objetivas e uma técnica classificatória que preenchia todas as vagas até o limite existente. O sistema seria imitado rapidamente pelo CESCEA (área de humanas) e pela MAPOFEI (Mauá, Politécnica e Faculdade de Engenharia Industrial), promovendo abertura e flexibilidade para todas as áreas do vestibular (WHITAKER, 2010, p. 293).

No período de 1964 a 1968 o número dos chamados excedentes foi incrementado em 120%, sendo que no ano de 1968 cerca de 125 mil alunos aprovados no vestibular de todo o país não conseguiram se matricular nas universidades por falta de vagas. Protestos diversos exigindo a mudança na política educacional vigente, encabeçados pela União Nacional dos Estudantes (UNE), foram organizados pelos estudantes, exigindo uma solução para o caso dos excedentes e uma política de investimento e ampliação do número de vagas no Ensino Superior brasileiro (GUIMARÃES, 1984).

Independentemente do modelo político-econômico que os governantes populistas adotavam, ora tendendo para a internacionalização da economia e a facilitação da instalação de multinacionais como no governo de Dutra e de Juscelino Kubitschek de Oliveira (1902-1976), ora adotando uma política mais nacionalista com ações estatizantes como no segundo governo de Getúlio Vargas e de Jânio da Silva Quadros (1917-1992). A exacerbada inserção de capital estrangeiro e os recorrentes empréstimos para sustentar o desenvolvimentismo brasileiro acabaram por mergulhar o país numa grande crise econômica com a inflação e a dívida externa praticamente sem controle. As medidas políticas de reformas de base³¹ propaladas por João Belchior Marques Goulart (1919-1976), no início de 1964, amplificou a insatisfação de alguns setores da sociedade, especialmente os militares apoiados pelo empresariado. Este fato associado às possíveis ameaças da

³¹ Dentre as medidas polêmicas constavam: a nacionalização de empresas estrangeiras em setores estratégicos como medicamentos e energia; a reforma agrária; e o controle de remessas de lucros para o exterior por parte das empresas.

instauração de uma república sindicalista e comunista após o famoso comício na Praça Central do Brasil, em 13 de março de 1964, culminaram no golpe de estado organizado pelos militares. Com a deposição de João Goulart e seu exílio no Uruguai, os militares tomam o poder e instauram novamente um regime ditatorial no Brasil, o Regime Militar (1964-1985) (FAUSTO, 2008).

No novo regime político implantado, os militares se utilizavam de mecanismos jurídicos, Atos Institucionais (AI), para governar e dar legitimidade a ações que fossem contrárias à Constituição vigente. O AI-1, redigido por Francisco Campos, conferia poderes excepcionais ao executivo, conferia também à Junta Militar, o poder de casar mandatos parlamentares e, em suma, subtraía fortemente a autonomia do legislativo. Vários AI foram decretados até que em 13 de dezembro de 1968, para controlar revoltas populares contra o regime, o Governo edita o AI-5. O quinto AI é responsável por fechar o Congresso Nacional, suspender as garantias constitucionais e conceder ao executivo o poder de legislar livremente sobre todos os assuntos. Um regime autoritário e altamente repressivo instaurara-se no Brasil (FAUSTO, 2008).

Segundo Nunes (1979), a política de manutenção do capitalismo periférico, no período de modernização e consolidação do capitalismo industrial é concretizada com o programa norte-americano “Aliança para o Progresso”, que visava fornecer colaboração financeira e técnica aos países latino-americanos no tocante à política de contra-insurreição, de contenção da “ameaça socialista” e, sobretudo, de preservação da estrutura básica da propriedade e do capital privado. O auxílio financeiro destinava-se para a implementação de reformas sociais e econômicas, especialmente a reforma do sistema educacional, já que, para a política cultural capitalista, a educação é concebida com instrumento político-ideológico: “educar para manter a ordem”.

De acordo com a autora, a implantação de reformas pedagógicas com ênfase e expansão da alternativa ideológica tecnocrata consolidara-se com a reorganização administrativa do Ministério de Educação e Cultura (MEC)³² durante o Regime Militar e do fortalecimento de relações internacionais entre Brasil e Estados Unidos. Na parceria Brasil-EUA, ênfase fora dada a projetos escolares específicos dentro da perspectiva do caráter neutro da técnica de planejamento, da crença na eficácia da educação para a solução os problemas socioeconômicos, na modernização do sistema administrativo condutor de assuntos educacionais e, enfim, na despolitização do processo educativo. As reformas educacionais promovidas durante o Regime Militar derivaram da assinatura do convênio de cooperação

³² Em 1953, com a autonomia dada à área da saúde, o antigo Ministério da Educação e Saúde se transforma em Ministério da Educação e da Cultura sob a sigla MEC.

financeira e assistência técnica entre o MEC e a United States Agency for International Development (USAID)³³.

O golpe de 1964 abriu caminho para a ascensão de um novo tipo de pensador da educação no país, como, de resto, em *todas* as áreas da administração pública: o economista. Esse personagem, muitas vezes graduado em engenharia, travestido de filósofo e pedagogo, traduzia todas as questões educacionais em termos de custos e benefícios de taxas de retorno do investimento. O processo educacional era associado à produção de uma mercadoria que, como todo processo econômico, implica um custo (os gastos efetuados) e um benefício (algo similar à receita auferida pela venda da mercadoria) [...] Pois bem, para o engenheiro/economista daquela onda tecnocrática, racional era tudo que levasse à maximização do rendimento do processo educacional. Isso seria conseguido pela diminuição dos custos necessários à obtenção do mesmo benefício, pelo aumento do benefício, mantendo-se os custos ou, ainda, pela elevação de ambos – do benefício mais do que proporcionalmente os custos (CUNHA, 2007b, p.234-235, grifo do autor).

A fim de conter os protestos dos estudantes em relação ao problema dos excedentes e procurar equacionar a necessidade de expansão e reformulação do Ensino Superior, o presidente Marechal Artur da Costa e Silva criou, em 1968, o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GRTU) composto por pessoas de formação filosófica idealista e economistas tecnicistas. Esse grupo teria a função de reformular o modelo da universidade brasileira visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país. Sob a lógica tecnocrata, a palavra de ordem consistia em racionalizar para não sobrar, isto é, maximizar o atendimento ao menor custo possível. Entretanto, o GRTU tivera um prazo de ínfimos 30 dias para conclusão dos trabalhos, o que, de fato, serviu apenas para organizar o conjunto de ideias e pressupostos sobre a universidade presentes nos planos governamentais desenvolvidos por Rudolf Atcon, membro da AID, e pelo Coronel Meira Matos, membro permanente da Escola Superior de Guerra (CUNHA, 2007b).

A Lei n. 5.540 de 28 de dezembro de 1968 (BRASIL, 1968) que fixou as normas e funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a escola média foi consequência direta dos trabalhos do GRTU. A Lei introduziu muitas novidades no modelo universitário que passou a ser adotado no Brasil, dentre as quais: 1. ocorre a extinção da cátedra e sua substituição pelos departamentos na organização universitária; 2. a organização das universidades passa a se dar em unidades: Institutos, Faculdades e Escolas; 3. há a flexibilização dos currículos e os cursos passam a ser parcelados, semestrais e com o sistema de créditos; 4. são instituídos os cursos de pós-graduação e os cursos de curta duração; 5. os exames vestibulares passam a ser unificados em sua execução e seu conteúdo deve ser

³³ A Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional fora criada pelo então presidente dos EUA John Kennedy em 1961 com o objetivo de implementar programas assistenciais na América Latina, especialmente na área de educação.

idêntico para todos os cursos de áreas afins, sempre limitado ao nível de complexidade do ensino secundário (PILETTI, 2010).

De modo específico, a fim de equalizar as práticas que vinham sendo adotadas por vários concursos vestibulares no país, o então Ministro da Educação e Cultura, Jarbas Passarinho, lançou, em 1971, o Decreto n. 68.908 (BRASIL, 1971) que discorre sobre o concurso vestibular para admissão ao Ensino Superior. O Art. 2º altera definitivamente o caráter habilitatório dos exames vestibulares, tornando-os *compulsoriamente classificatórios*, assim como vinham sendo realizados os exames de algumas instituições. Os Art. 6º e 7º ratificam as normas fixadas na Reforma Universitária, quais sejam, os conteúdos cobrados nos exames não deveriam exceder o conteúdo e a complexidade do nível secundário, e a elaboração, aplicação e o julgamento das provas deveriam se dar de forma unificada por um órgão próprio da instituição ou do grupo de instituições. O Art. 8º, por sua vez, legaliza a atuação das organizações voltadas para o planejamento e execução dos exames vestibulares, sendo essas organizações públicas ou privadas e pertencentes ou estranhas às respectivas IES.

A partir de 1971 o exame vestibular alterou cabalmente sua finalidade, ao invés de ter a finalidade exclusiva de aferir os conteúdos mínimos necessários para que os alunos pudessem acompanhar os estudos em nível superior, passa a ter a função precípua de eliminar candidatos, o que aumentou sua seletividade e, conseqüentemente, o nível de concorrência entre os próprios candidatos. Aos candidatos não bastava apenas demonstrar que possuíam os pré-requisitos necessários para ingressar no Ensino Superior, mas, sim, precisavam, agora, ser melhor (ou estarem mais treinados) que seus concorrentes. Ironicamente o caráter classificatório adotado nos vestibulares tinha, em verdade, o caráter eliminatório.

Em meados da década de 1970, avolumavam-se as críticas em relação ao formato dos exames vestibulares, constituídos exclusivamente por testes objetivos de escolha múltipla. Muitos segmentos de professores das universidades denunciavam que grande parte dos ingressantes não conseguia se expressar por escrito de modo coeso. Diante das críticas, o MEC, em 1976, instituiu outro Grupo de Trabalho com a finalidade de oferecer sugestões para a melhoria do ensino de língua portuguesa. O auspício pela inclusão da prova de redação no vestibular aparecia entre as 22 sugestões do GT (RIBEIRO NETO, 1987). Mais uma vez os reformadores apresentavam soluções pautadas na crença ingênua de que o exame vestibular teria a capacidade de alterar toda uma cultura escolar histórica do ensino secundário e, mais, ser instrumento de correção das políticas educacionais inconsistentes responsáveis por dismantelar e tornar precárias as condições educativas dos estabelecimentos escolares ao longo dos tempos³⁴.

³⁴ No Seminário sobre Acesso à Universidade promovido pela Fundação Carlos Chagas em 1980, os corretores das redações do Vestibular assinalavam não estar havendo aumento na capacidade de expressão e domínio da língua por parte dos candidatos. Ironicamente, alguns candidatos escreviam utilizando-se de “fórmulas

Em 1977, o então Ministro da Educação e Cultura, Ney Braga, baixa o Decreto n. 79.298 (BRASIL, 1977) que alterou o Decreto n. 68.908. O novo decreto promoveu as seguintes alterações nos exames vestibulares: 1. para os cursos em que sua natureza justifique, são introduzidas as provas de habilidades específicas; 2. os vestibulares podem ser realizados em duas etapas, sendo a primeira etapa constituída por uma nota de corte que habilite o aluno para a segunda fase; 3. inclusão compulsória de prova ou questão de redação em língua portuguesa. O decreto ainda revogou a determinação do decreto anterior, segundo a qual haveria uma ação do MEC no sentido de unificar os exames vestibulares em regiões cada vez mais amplas, o que, efetivamente, desobrigava as IES públicas de uma mesma região a unificarem seus vestibulares.

[...] a Unesp se desvinculou do sistema FUVEST, criando seu próprio sistema com a VUNESP (em 1981). A UNICAMP faria isso logo depois – uma verdadeira “desunificação” daquilo que havia sido proclamado como unificado. Essa dialética era também perversa, uma vez que, a partir daquele momento, um jovem interessado em cursar uma universidade pública estadual paulista teria que prestar três vestibulares, ao invés de um, conforme fora prometido e permitido durante alguns poucos anos pela unificação dos vestibulares (WHITAKER, 2010, p. 293).

A análise histórica da evolução do exame vestibular mostra que as provas elaboradas, aplicadas e avaliadas “artesanalmente” pelas respectivas IES com a finalidade de verificar qual o grau de domínio dos candidatos acerca de certo conteúdo estipulado que os habilitasse aos estudos em nível superior se modificaram em modalidade. Com o aumento da demanda e com o apogeu das grandes fundações (Fundação Carlos Chagas, CESGRANRIO, VUNESP, FUVEST etc.), tornaram a execução e avaliação desses exames altamente sofisticada e especializada. Se com o emprego da nova modalidade e de novos métodos houve o aumento da objetividade e agilidade na elaboração, aplicação e correção das provas, também ocorreu o aumento de sua seletividade.

Juntamente com as alterações no caráter dos exames vestibulares em todo país, o Governo Federal adotou políticas para a expansão do número de vagas no Ensino Superior, porém, majoritariamente, multiplicaram-se as vagas em instituições particulares ou em cursos de instituições públicas que exigiam baixos custos com infraestrutura (sobretudo cursos de ciências humanas) (RIBEIRO NETO, 1987). A partir dos dados da Tabela 7 pode-se perceber o *boom* ocorrido no número de matrículas no Ensino Superior no Brasil entre os anos de 1960 e 1980.

prontas’, possivelmente, resultado de treinamentos específicos para enfrentar a prova de redação no vestibular (GUIMARÃES, 1984).

Tabela 7. Evolução no número de matrículas no Ensino Superior no Brasil (1960-1989).

Ano	Número de Matrículas
1960	93.202
1962	107.299
1964	142.388
1966	180.109
1968	278.295
1970	425.478
1972	688.382
1974	897.200
1976	1.035.000
1978	1.225.557
1980	1.377.286
1989	1.518.904

Fonte: Piletti (2010, p.124).

“Acabava-se, assim, com o ‘pretexto para as reivindicações estudantis’” (GUIMARÃES, 1984, p. 15), já que se transferira para o aluno a responsabilidade em passar nos cursos mais concorridos, ou seja, se determinado estudante não conseguiu ingressar em determinado curso, foi porque não estudou o suficiente e, portanto, deveria estudar mais para conseguir atingir seu objetivo. Alternativamente, ampliara-se o número de vagas e de cursos. Então, os alunos que não fossem “competentes” o suficiente para ingressar nos cursos mais tradicionais e concorridos, restavam as alternativas de “mudar suas aspirações vocacionais” e optar por cursos menos concorridos ou de estudar em uma escola de ensino superior privada.

A análise histórica revela que o acesso ao Ensino Superior no Brasil, a princípio caracterizado como mera formalidade e mantido sob o total controle da própria organização escolar, converteu-se em problema complexo à medida em que ocorreu o alargamento no recrutamento dos candidatos aos cursos superiores. Nesse momento, a crescente solicitação dos mecanismos de ingresso foi, e continua sendo, a de que eles se tornem cada vez mais eficazes na seleção dos melhores (RIBEIRO NETO, 1987, p. 29).

2.4. Os cursos pré-vestibulares e o surgimento dos SAE no contexto educacional

Conforme apresentamos, os chamados cursos preparatórios despontavam na realidade educacional brasileira desde os tempos de império. A atuação desses estabelecimentos atravessa todo o período imperial e avança no período republicano. Todavia, a atuação dos cursos preparatórios era relativamente tímida se comparada com as gigantes estruturas que os Sistemas Apostilados de Ensino apresentam atualmente.

Enquanto a existência dos cursos preparatórios de outrora se dera, basicamente, em virtude da desobrigação da formação secundária e como maneira

de abreviar o ingresso dos estudantes no Ensino Superior, a existência dos cursos pré-vestibulares advém do descompasso gerado entre a o caráter dos exames vestibulares e o ensino praticado nos colégios, associado ao aumento expressivo da concorrência desses exames.

De acordo com o site do Curso e Colégio Anglo³⁵, o curso pré-vestibular denominado Curso Anglo-Latino começou a atuar em São Paulo logo após a revolução constitucionalista de 1932 a partir da associação entre Celestino Rodrigues, estudante de Engenharia que havia ingressado em 1º lugar na Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (USP), e Leo Bonfim, professor desta instituição. O cursinho funcionava nas dependências do antigo Ginásio Prof. Guerreiro que, após a Primeira Guerra Mundial, passara a se chamar Ginásio Anglo-Latino. O Curso Anglo-Latino preparava alunos que iriam prestar os exames das carreiras da área de exatas, especialmente, as engenharias. No final da década de 1930, com o falecimento do Prof. Guerreiro, os professores Celestino e Leo, juntamente com outros professores, compraram as instalações do ginásio e expandiram sua atuação para o nível colegial, abrindo o Colégio Anglo-Latino. No início dos anos 40, o Anglo-Latino atuava em todo o ensino secundário e oferecia o cursinho pré-vestibular de exatas. Entretanto, no final da década de 1940, Leo e Celestino vendem o ginásio e o colégio para atuarem no ramo de construção civil. O então coordenador do Curso Anglo-Latino, Prof. Simão Faiguenboim, convida os professores Emílio Gabriades e Abram Bloch para continuarem as atividades do cursinho, fundando o conhecido Anglo Vestibulares nas dependências do Colégio São Paulo de Piratininga, na Rua Tamandaré, na cidade de São Paulo, atuando até os dias atuais.

A breve história de fundação do Anglo Vestibulares ilustra, em linhas gerais, a origem e atuação dos primeiros cursos pré-vestibulares, conhecidos como cursinhos. De acordo com Whitaker (2010, p. 291), na década de 1950, os cursinhos:

Funcionavam graças ao esforço de professores interessados, eles mesmos proprietários do empreendimento, que obedecia a uma formulação por assim dizer artesanal, com aulas intensivas que desenvolviam os conteúdos complexos elencados para os vestibulares das poucas universidades da época. Os cursinhos eram, então, específicos para cada uma das três áreas acadêmicas: exatas, biológicas e humanas.

As alterações experimentadas pelo exame vestibular na década de 1960, responsáveis pelo aumento de sua complexidade e exigência, juntamente com a modificação de sua modalidade, tornando compulsoriamente classificatório devido à grande concorrência, fizeram com que a atuação dos cursinhos se tornasse imprescindível. A formação secundária realizada nas escolas parecia não mais se mostrar suficiente para que os alunos conseguissem enfrentar os diversos exames

³⁵ Ver site institucional da empresa: <<http://www.cursoanglo.com.br/WebStander/anglo/index.asp>>. Acesso em 16 abr. 2012.

vestibulares organizados pelas IES. O hiato formado entre a formação secundária e o nível de exigência dos vestibulares precisava ser preenchido, e o foi graças à atuação dos cursos pré-vestibulares.

Fazer o cursinho preparatório tornava-se cada vez mais premente, não só para o treinamento nos diferentes “macetes” e conteúdos requeridos por tanta variedade de vestibulares, como também, e principalmente, para receber orientação sobre essas mudanças, os obstáculos, os entraves, e os novos cursos implantados na expansão cada vez maior do sistema (WHITAKER, 2010, p. 293).

No levantamento realizado por Guimarães (1984), em 1963, existiam mais de 60 cursinhos atuando regularmente no então estado da Guanabara (atual município do Rio de Janeiro), atendendo cerca de 7000 alunos. Interessante notar ainda, que grandes SAE³⁶ começaram atuar como cursinhos preparatórios justamente na década de 1960 e início dos anos de 1970. Em 1963, o Curso Oswaldo Cruz (COC)³⁷ foi organizado pelos estudantes da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Estado de São Paulo, com o intuito de preparar os candidatos às vagas dos vestibulares de medicina. De modo semelhante, em 1965, os estudantes de Medicina João Carlos Di Genio e Dráuzio Varella e os médicos Roger Patti e Tadasi Itto fundaram, na região central de São Paulo, o Curso Objetivo³⁸ que preparava candidatos para as faculdades de medicina. Em Belo Horizonte, Minas Gerais, os estudantes Evando Neiva, João Lucas Mazoni Andrade, Júlio Cabizuca, Marcos Mares Guia e Walfrido Mares Guia criaram o Pré-vestibular Pitágoras³⁹ no ano de 1966. Em 1972, um grupo de professores criou o Curso Positivo⁴⁰ na cidade de Curitiba no Paraná.

Para as camadas da classe média que aspiravam ascensão social por meio de sua inserção nos cursos tradicionais das instituições públicas de excelência, restava a alternativa de frequentar os cursinhos a fim de conseguir enfrentar a concorrência massacrante dos exames vestibulares.

Os vestibulandos e suas famílias passaram a aceitar esta presença e a necessidade de frequência nestes cursinhos como uma espécie de passaporte obrigatório para aqueles que desejam garantir seu acesso à

³⁶ De acordo com a reportagem publicada no jornal Folha de São Paulo, em 2002, Objetivo, COC e Anglo, todos do Estado de São Paulo, Pitágoras, de Minas Gerais e Positivo, que tem sede no Paraná, formavam as cinco maiores redes de ensino particulares que atuavam no Brasil. Ver: Redes de ensino crescem até 35% com “franquias”. Folha Online, São Paulo, 14 jan. 2002. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u7930.shtml>>. Acesso em: 07 fev. 2012.

³⁷ Informações retiradas do site institucional do colégio. Para maiores informações ver: <<http://www.coc.com.br/nossahistoria/nossahistoria.asp>>. Acesso em 16 abr. 2012.

³⁸ Informações retiradas do site institucional do colégio. Para maiores informações ver: <<http://www.objetivo.br/institucional/index.asp>>. Acesso em 16 abr. 2012.

³⁹ Informações retiradas do site institucional do colégio. Para maiores informações ver: <<http://www.pitagoras.com.br>>. Acesso em 16 abr. 2012.

⁴⁰ Informações retiradas do site institucional do colégio. Para maiores informações ver: <http://www.colegiopositivo.com.br/colégio_historia.asp>. Acesso em 16 abr. 2012.

universidade, em especial a universidade pública e gratuita (PIERONI, 1998, p.05).

Desse modo, os cursinhos, criados estritamente para preparar alunos para enfrentar esses exames, foram se especializando em desenvolver práticas que permitissem que o maior número possível de seus alunos fosse aprovado. Afinal, desde os longínquos tempos de império, essa sempre foi a moeda de troca e a fonte de publicidade dos cursos preparatórios.

[...] o Vestibular exigiria dos candidatos um “adestramento”, “um estudo dirigido”, um “saber fazer” as provas, uma técnica de responder as questões e de aproveitamento do tempo, para que as questões possam ser todas respondidas, o que levaria os estudantes a recorrerem ao cursinho ou a uma escola voltada para o Vestibular (GUIMARÃES, 1984, p.49).

As práticas pedagógicas⁴¹ desenvolvidas pelos cursinhos se fundamentam no treinamento, valendo-se de aulas expositivas e da utilização de apostilas como literatura didática exclusiva. Toda a estrutura é organizada visando que o aluno realize a repetição exaustiva de problemas de vestibulares passados, bem como realizando o acompanhamento de sua assimilação do conteúdo através de verificações periódicas com provas tipo simulado (GUIMARÃES, 1984).

Somente um sistema extremamente rígido e controlado possibilita essa tarefa “quase impossível”. Quase impossível, pois, os cursinhos historicamente mostraram-se, de certa forma, eficientes em realizar essa tarefa. Vale destacar aqui o conceito elaborado por Whitaker (2010) denominado “Efeito cursinho”, pela análise dos dados de aprovações nos vestibulares da VUNESP de 1985, 1986, 1995 e 1996, a autora detectou que as maiores porcentagens de aprovação em vestibulares classificatórios foram de alunos que realizaram um ou dois anos de curso pré-vestibular. Guimarães (1984), por sua vez, verificou que no vestibular da FUVEST, em 1983, 67% dos classificados declararam ter frequentado cursinho.

Segundo Whitaker (2010, p. 292), na década de 1970 ocorre o fenômeno de *empresariamento de cursos pré-vestibulares*, com os empresários se associando aos professores-fundadores ou os donos de cursinhos tornando-se grandes empresários e estabelecendo os chamados cursinhos no modelo empresarial. A inserção de grandes administradores na gerência dos estabelecimentos acabou por “racionalizar os processos através dos quais se chegaria ao milagre de colocar um grande número de jovens nas boas universidades, alimentando o *marketing* do empreendimento”. Aos poucos o fenômeno empresarial foi absorvendo ou anulando os “cursinhos em modelo artesanal”, expandindo, assim, sua atuação de modo a permitir “em alguns casos a construção de sistemas altamente integrados de Colégios Particulares, Cursinhos Preparatórios aos vestibulares e Cursos Universitários para a clientela das classes médias emergentes”.

⁴¹ O termo pedagogia, nesse contexto, é utilizado no sentido *lato*, significando o conjunto de métodos que asseguram a adaptação recíproca do conteúdo informativo aos indivíduos que se deseja formar/treinar.

Aos poucos o grande sucesso de atuação dos cursinhos começou a ser utilizado como parâmetro de qualidade de educação. Afinal, fazer com que seus alunos conseguissem passar nos concorridos vestibulares de cursos tradicionais das mais renomadas universidades públicas, só poderia ser associado a um ensino de excelência que deveria ser copiado e reproduzido. O ideário de qualidade associado à atuação dos cursinhos chegou a tal ponto em que “ampliou-se a convicção de que o ‘ensino apostilado’ é mais ‘prático’, mais ‘objetivo’, e, com isso, a apostila vinha, pouco a pouco, tomando o lugar o livro” (GUIMARÃES, 1984, p. 26).

De acordo ainda com Guimarães (1984), as práticas pedagógicas utilizadas nos cursinhos começaram a se inserir no âmbito do ensino secundário regular por duas vias: 1. convênios firmados entre colégios privados e cursinhos; 2. grandes cursinhos transformando-se em colégios privados.

A atuação do Objetivo no ensino de nível médio se iniciou em 1970 com a criação do Colégio Objetivo em São Paulo. No ano de 1972, são implantadas as Faculdades Objetivo e, em 1974, sua atuação alcançava todos os níveis de ensino com a inauguração do Colégio Objetivo Júnior, responsável pelo ensino infantil e Ensino Fundamental. O COC passou a atuar em escolas de nível médio no ano de 1973. Em 1975, estrutura o currículo do então 2º grau no formato Terceirão (patenteado pela empresa), que organiza todo o conteúdo programático do Ensino Médio nos dois primeiros anos, fazendo com que o terceiro ano seja como um cursinho. Sua expansão para os níveis fundamental e infantil ocorreu em 1978. O Positivo também inicia sua atuação no ensino regular com a inauguração, em 1976, do Colégio Positivo. No ano seguinte, funda o Colégio Positivo Júnior, passando a atuar também na educação infantil e no Ensino Fundamental. Em 1971, o Pitágoras cria três colégios em Belo Horizonte e passa a atuar na educação regular em nível médio. Ainda na década de 1970 já atuava nos níveis infantil e fundamental de ensino⁴².

Guimarães (1984) aponta que, com a inserção das práticas pedagógicas típicas dos cursinhos no Ensino Médio regular, surge um novo tipo de estabelecimento educacional no Brasil: o colégio-curso. A especialização dos colégios-curso em função da preparação para o vestibular pode ser identificada pelos seguintes elementos: 1. basear seu curso nos programas dos vestibulares mais prestigiados; 2. desenvolver uma prática pedagógica específica montada na ideia de treino; 3. orientar essa prática por apostilas; 4. estabelecer a relação professor/aluno mediatizada por um padronizado instrumento didático: a apostila. Desse modo, os colégios públicos e os colégios privados tradicionais (em sua maioria confessional), passaram a conviver com os colégios-curso.

Os colégios-curso que tinham sua expansão restrita à atuação nos diversos níveis de ensino e no aumento do número de colégios sob sua administração direta, na década de 1970 e 1980, passaram a ampliar seu nicho de mercado a partir do

⁴² Informações retiradas dos respectivos sites já apresentados anteriormente.

modelo de franquias. Fato responsável pelo surgimento do que chamamos nesse trabalho de Sistemas Apostilados de Ensino.

Os SAE são empresas privadas com fins lucrativos que se caracterizam principalmente pela produção de apostilas didáticas. A atuação dos SAE não se circunscreve apenas na produção das apostilas, mas pela implementação de seu sistema de ensino em escolas particulares por meio modelo de ensino franqueado. De acordo com esse modelo, cabe às matrizes elaborarem todo o conteúdo curricular e produzirem o material apostilado com um rígido esquema de aplicação de aulas modulares. Às escolas parceiras/conveniadas é dada a autorização para utilizarem essas apostilas e, por consequência, ostentarem a “grife” dos SAE, podendo inclusive usufruir de campanhas de marketing da matriz. Juntamente com as apostilas, a parceria com os SAE inclui um conjunto de produtos e serviços que vão desde portais educativos na internet, CD-ROMs e monitoramento do uso dos materiais, até a formação continuada de professores e administradores. Portanto, na aquisição de um SAE, não são compradas apenas apostilas, mas sim, toda uma metodologia e ideologia de ensino (PIERONI, 1998).

Adrião e colaboradoras (2009a, p.810) apontam, em linhas gerais, o processo de expansão e consolidação dos SAE ao afirmarem:

Até então, a opção estratégica do grande capital na educação básica se limitava à ampliação de seu mercado, por meio da incorporação de concorrentes de menor porte. Com isso, generalizou-se pelo estado de São Paulo a transformação de determinados colégios, em geral oriundos de cursos livres pré-vestibulares, em verdadeiras redes privadas de ensino, com níveis e etapas diversas de ensino, que se apresentam como “sistemas de ensino” concorrentes.

Posteriormente, sem, contudo, se constituir em estratégia substitutiva, ganhou corpo a transformação de escolas privadas de menor porte ou experiência em franquias das grandes redes privadas de ensino. Em outras palavras, não se fazia mais necessário, ao grande capital, a aquisição do patrimônio físico das concorrentes e, com ele, de seus custos. Bastava assegurar a compra reeditada anualmente dos serviços oferecidos pelas redes: a terceirização do processo pedagógico se instalava.

Tamanha a força de atuação e expansão, os grandes SAE se consolidam e ganham proporções gigantescas no final da década de 1990 e começo dos anos 2000. Para se ter uma ideia, em 2002, o número de alunos só dos cinco grandes grupos (Anglo, COC, Objetivo, Pitágoras e Positivo) somados era da ordem de 1,3 milhão, além disso, os grupos educacionais Pitágoras e COC foram os primeiros a abrirem seus capitais na bolsa de valores⁴³.

A partir de 2010, os SAE passam a se apresentar no cenário do mercado educacional brasileiro com outra configuração devido a dois processos: 1. a

⁴³ Redes de ensino crescem até 35% com “franquias”. Folha Online, São Paulo, 14 jan. 2002. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u7930.shtml>. Acesso em: 07 fev. 2012.

aquisição de empresas educacionais por instituições brasileiras; e 2. a aquisição total ou parcial de empresas educacionais brasileiras por grupos estrangeiros.

[...] o Grupo Abril, proprietário do Sistema de Ensino SER, adquiriu o ANGLO e com ele o Sistema Anglo de Ensino, anteriormente o Grupo já havia incorporado as editoras Ática e Scipione [...] No mesmo ano [2010] o Sistema de Ensino COC (produção de material didático, a gráfica além da logística) foi comprado pelo grupo inglês Pearson por R\$ 613 milhões. Por fim outra presença não desprezível nas disputas pelo “mercado” dos sistemas públicos é da UNO vinculado à Editora Moderna cujo diferencial parece ser a oferta de uma consultoria especializada para a avaliação de escolas e sistemas, por intermédio de empresa de nome AVALIA Educacional (ADRIÃO, 2011, p.15-16).

O crescimento e consolidação dos SAE no cenário educacional brasileiro podem ser atribuídos, portanto, a alguns fatores que se justapõem: como necessidade da classe média para garantir a formação propedêutica necessária que viabilizasse o acesso de seus filhos nas melhores e mais renomadas IES do país; como resultado de uma pífia política educacional governamental no tocante à estruturação e democratização do acesso ao Ensino Superior de qualidade; como decorrência da precarização das unidades escolares públicas de ensino de nível médio; como consequência da reforma gerencial do Estado, a descentralização do Ensino Fundamental e o estabelecimento das parcerias público-privado; e como o resultado da ação empresarial em busca de nichos atrativos para expansão de seus lucros.

3. O conceito de Racionalidade em Habermas

*"Todas as formas de exploração são idênticas, porque elas se aplicam, todas iguais, ao mesmo objeto: o homem."
(Jürgen Habermas)*

Neste capítulo apresentamos o conceito de racionalidade de Habermas no contexto de sua Teoria do Agir Comunicativo que pretende, reformulando o conceito de razão, apresentar elementos para a superação das patologias das sociedades ocidentais modernas denunciadas pelos teóricos críticos frankfurtianos. A partir da explicitação dos principais conceitos da teoria habermasiana, de modo especial o conceito de racionalidade, avaliamos o modelo de racionalidade hegemônico⁴⁴ subjacente à maneira de atuação dos SAE no âmbito da educação.

Jürgen Habermas é um filósofo e sociólogo alemão nascido em Düsseldorf no dia 18 de Junho de 1929. No período compreendido entre 1956 e 1959, foi assistente de Theodor Adorno (1903-1969) no Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt vivendo em proximidade com Max Horkheimer (1895 - 1973), Walter Benjamin (1892 - 1940) e Herbert Marcuse (1898 - 1979), o que de fato influenciara suas ideias/concepções e por conta disso, muitas vezes, seu nome é associado à Teoria Crítica da Escola de Frankfurt. Bolzan (2005) considera que dentre os membros da segunda geração⁴⁵ do Instituto de Pesquisa Social, Habermas é o maior expoente e, além de continuador dessa escola teórica, desenvolveu uma obra de grande envergadura que permitiu a superação dos limites e aporias contidos nas construções teóricas de seus antecessores. Apesar das diferenças atuais de seu pensamento em relação à escola frankfurtiana, com Habermas aproximando-se do pragmatismo americano, sua crítica radical à sociedade tardo-capitalista moderna é derivada do pensamento dos intelectuais daquela escola (GONÇALVES, 1999).

Para Bannell (2006), Habermas é considerado um dos filósofos e teóricos sociais de maior importância na atualidade devido ao tratamento denso e interdisciplinar que conseguiu imprimir na construção de um sistema de pensamento de proporções gigantescas, tendo amplitude horizontal ao buscar fontes tanto na filosofia clássica, moderna e contemporânea como na sociologia, psicologia, direito e

⁴⁴ De acordo com Saviani (2010), o conceito de hegemonia, no contexto de análise da história da educação, corresponde à predominância de determinadas ideias ou concepções que orientam e constituem a própria substância da prática educativa. Fato que não exclui a existência, porém não predominante, de outras ideias e práticas.

⁴⁵ A criação do Instituto de Pesquisa Social vinculado à Universidade de Frankfurt ocorreu em 1923 tendo como seus pensadores expoentes Max Horkheimer e Theodor Adorno. Com o advento da Segunda Guerra a escola foi transferida para os EUA, onde muitos de seus membros acabam se vinculando a instituições de ensino locais. Na década de 1950 o Instituto volta a se sediar em Frankfurt, porém, com a diminuição e dispersão de seus membros. A partir do final da década de 1950 novos membros começam a se integrar à escola compondo os membros da chamada Segunda Geração (BOLZAN, 2005).

teoria política, e também intensidade vertical no aprofundamento e discussões tratadas em cada subárea do conhecimento.

3.1. A análise crítica de Habermas ao diagnóstico de modernidade de Weber e Marcuse

Na obra *Técnica e Ciência como “Ideologia”* de 1968, Habermas amplia o conceito instrumental de razão introduzido por Max Weber (1864-1920), além de iluminar a crítica de Herbert Marcuse que associou tal conceito à racionalidade ideologizada imanente ao desenvolvimento da sociedade ocidental moderna.

Weber analisa o desenvolvimento e consolidação do capitalismo ocidental moderno mediante o diagnóstico dos fenômenos centrais que teriam determinado o desenvolvimento do racionalismo europeu entre os séculos XVI e XVIII. Para a construção desse diagnóstico, Weber utiliza o conceito de *ação* como categoria sociológica, de modo a agrupar idealmente numa mesma unidade os agentes com características comuns. A concepção weberiana de *ação* esta relacionada à intrínseca vinculação de significado subjetivo ao comportamento humano, ou seja, a *ação* de um indivíduo tem um sentido subjetivo que orienta sua decisão. Outrossim, a atribuição de sentido subjetivo está atrelada à esfera de valor, que abarca os elementos basilares de significação segundo os quais há a orientação da conduta. Porém, como os elementos de significação são dados socialmente, a atribuição de valor subjetiva é resultado da capacidade individual de se utilizar dos componentes que se articulam no ambiente social de forma a criar ordens de valores que se pretende adotar e aos ideais pelos quais se deseja seguir. Desse modo, o sentido subjetivo de uma *ação* corresponde à deliberação de validade que se torna motivo de tal *ação* (THIRY-CHERQUES, 2009).

Podemos mesmo afirmar que as características individuais definem-se pela maneira como o indivíduo articula os elementos de significação que lhe são apresentados nos limites de sua cultura e de seu tempo. Temos, portanto, a afirmação da individualidade como entrecruzamento dos valores numa ordem racional, a partir de combinações individualizados e originais de elementos pré-existentes (VIEIRA, 1993, p.182-183).

Pela concepção weberiana o conceito de *ação* estando intrincado à esfera de valor faz com que este não possa ser demonstrável por métodos das ciências naturais e, portanto, só possa ser objeto de compreensão. Weber explora a sociologia com caráter especialmente hermenêutico, sendo objetivo precípua desta a busca do significado e dos motivos ulteriores que os indivíduos atribuem às suas ações.

Segundo Weber, é por meio da “compreensão” que se faz possível o entendimento da *ação* social, através da captação do sentido nela contido. Esta compreensão da *ação* torna-se possível ao se descobrirem as

motivações que impulsionaram o agente para uma ou outra ação específica. Para o cientista social, na construção de seus instrumentos de análise, o motivo figura como a causa da ação (VIEIRA, 1993, p.183).

Uma ação é social quando está relacionada com outro indivíduo e na concepção weberiana a sociedade é tida como totalidade social derivada das formas de relação entre seus sujeitos constituintes e é possível identificar determinados padrões de ação que podem ser agrupados em tipos-ideais. Um tipo-ideal de ação social pode ou não estar associado a uma escolha racional entre meios adequados para consecução de fins pretendidos, fato que torna possível avaliá-las em relação a seu grau de *racionalidade*. Nessa perspectiva, o conceito de racionalidade está relacionado a um conjunto básico de crenças ou saberes de fundo que orienta determinada forma racional de agir. Para Weber, o conteúdo de um tipo-ideal de ação social externaliza a sua racionalidade e, portanto, tornando-se objetivável, pode ser tomada sociologicamente para a análise do tipo de racionalidade que orienta um dado sistema/contexto social.

Esse tipo de racionalidade pode dar-se de dois modos: uma racionalidade subjetiva, que se refere ao grau de avaliação interna que o ator introjeta cognitivamente antes do ato, e uma racionalidade objetiva, que se refere ao grau de incorporação da ação de princípios racionais pela adesão às regras formais ou a cálculos específicos dos meios e fins (CARDOSO, 2008, p.260).

De acordo com Cardoso (2008), Weber postula quatro tipos-ideais de ações sociais de acordo com o grau de racionalidade e tipo de orientação. No Quadro 3 são apresentados os quatro tipos-ideais de ações-sociais segundo a concepção weberiana.

Interessante notar, a partir dos tipos-ideais de ações sociais, que Weber associa o conceito de razão privilegiadamente à ação orientada em função da relação meio-fins. A conduta rigorosa de planejamento e controle dos meios, tendo em vista fins previamente determinados é tomada idealmente como o tipo de ação com maior grau de racionalidade. Logo, há uma associação entre razão e racionalidade instrumental, na qual são consideradas mais racionais as ações orientadas pela conduta teleológica.

Quadro 3. Tipos-ideais de ações sociais segundo Weber.

Ação	Características
Ação tradicional	- Não é necessário ao ator imaginar um objetivo, delimitar um resultado ou estar consciente dos compromissos para os valores; - Seus meios e os fins são determinados pelos costumes; - Caracteriza-se por uma falta de critérios de avaliação e por uma não orientação racional aos meios e fins.
Ação afetiva	- O ator é motivado por uma resposta emocional imposta pelo seu estado mental; - Não é orientada a um objetivo específico ou valor; - Carece de uma orientação racional e renuncia ao equilíbrio entre meios e fins; - É incontrolável racionalmente e carece de uma avaliação interna.
Ação racional em relação a valores	- O ator é orientado por um valor absoluto; - O sentido da ação não reside na obtenção de um resultado, mas na ação para sua própria causa; - O objetivo consiste na realização do próprio valor: colocar em prática as convicções do ator.
Ação racional instrumental	- O ator tem uma orientação estritamente racional sistemática a meios e fins; - Os fins, os meios e os resultados secundários são racionalmente tomados em consideração e equilibrados; - O objetivo recai sobre escolhas que garantam a máxima eficácia racional.

Fonte: Quadro elaborado de acordo com Cardoso (2008, p.260-261).

Com esse arcabouço teórico de fundo, Weber analisa o processo de modernização experimentado pela Europa no âmbito do capitalismo pós-Revolução Industrial. O sociólogo introduz o conceito de *racionalização*, tido como processo de impregnação da racionalidade instrumental em diversificadas esferas de ação social. A racionalização tida como processo pode se dar tanto na *dimensão externa* da organização do mundo legal, político, econômico e acadêmico, como na *dimensão interna* que envolve a religiosidade, ética, estética, erotismo etc., por conseguinte, a racionalização pode ocorrer em qualquer esfera social em intensidade variável e de modo diverso (THIRY-CHERQUES, 2009). Para Weber, a racionalização da sociedade ocidental corresponde ao processo de ampliação de esferas sociais que se submeteram à racionalidade instrumental, aderindo “a um cânon válido no qual a visão de vida é racional no sentido de rejeitar laços tradicionais e de ter fé no poder da razão” (CARDOSO, 2008, p.261).

Em linhas gerais, entende-se que o termo racionalização, como utilizado por Weber, significa a *redução* à racionalidade de todos os aspectos da vida social [...] Um dos mais importantes aspectos do processo de racionalização é a *substituição impensada* do costume antigo; a adaptação deliberada do trabalho e da vida em termos dos interesses imediatos. Outras características são a racionalização consciente dos valores últimos, dos costumes, dos valores afetivos e o ceticismo moral (THIRY-CHERQUES, 2009, p.902-903, *grifos nossos*).

O Capitalismo pós-Revolução Industrial introduziu um conjunto de mudanças tecnológicas que provocaram um profundo impacto no processo produtivo em nível *econômico* e *social*. No primeiro temos a consolidação do liberalismo econômico, a substituição do capitalismo comercial pelo capitalismo industrial e a intensa

acumulação de capital permita pelo extraordinário aumento do volume de produção. Já no segundo nível há a transição abrupta da atividade produtiva artesanal e manual para a mecanização industrial, a divisão entre classe patronal e operária, a urbanização das formas de existência e a tecnificação do tráfego e da comunicação. Nesse contexto, Weber (2004) postula que as sociedades ocidentais passam por um processo profundo de intensa racionalização durante a transição histórica que caracteriza a modernidade, contudo, esse processo se dá em duas fases teoricamente distintas, quais sejam, a fase do *desencantamento* e a fase da *jaula de ferro*.

Tomando o desenvolvimento das sociedades modernas, Weber (2004) postula que ocorre paulatinamente a institucionalização e legitimação da racionalidade instrumental via processos de racionalização. Na fase denotada como desencantamento do mundo há a autonomização das esferas culturais de valor, traduzidos na expurgação dos elementos mágicos e místicos da realidade e na dicotomização das esferas religiosa, jurídica, política e científica que passam a atuar com critérios ontológicos, epistemológicos e metodológicos independentes. Há uma progressiva institucionalização de altos níveis de racionalidade com o desenvolvimento do aparato jurídico e legislativo de base precipuamente racional e com a emergência da burocracia estatal de base técnico-administrativa. Portanto, as tradicionais representações mágico-animistas e religiosas enfraquecem e perdem seu poder de encantamento diante da organização social cada vez mais racionalizada.

Entretanto, de maneira paradoxal, com a diferenciação e autonomização das esferas culturais de valor há o aniquilamento espiritual e moral que orientam as ações sociais, uma vez que a imanência do utilitarismo puro advindo com a penetração da racionalidade instrumental nessas mesmas esferas acaba por dissolver as motivações culturais, religiosas e éticas tradicionais. De acordo com Cardoso (2008), Weber concebe que a institucionalização da racionalidade meio-finalista avançando para todos os âmbitos da vida social causa a perda de sentido e a perda de liberdade do homem moderno, reflexos do esvaziamento das grandes concepções e significações religiosas de um lado e a despersonalização, rotinização e burocratização da vida de outro. Assim, no mundo ocidental moderno os homens sob o julgo do *logos* utilitarista-instrumental constituem um *ethos* próprio, inerente à conduta de vida racionalmente controlada de modo disciplinador e metódico que, tornando-se ação ordinária, influência e estrutura o comportamento dos indivíduos (CARDOSO, 2008).

Para Weber (2004), fracassa o projeto de emancipação racional propalado pelo iluminismo que tem seu fundamento na expressão kantiana *sapere aude*, pois a hegemonia da razão que deveria significar a libertação da tirania e da superstição se traduz, no âmbito do capitalismo moderno, em esfriamento utilitarista-instrumental das relações sociais e no esvaziamento das fontes de sentido último do mundo.

Tomando o diagnóstico de Weber acerca do processo de modernização da sociedade ocidental, Marcuse apresenta a tese de que o discurso da ciência moderna ilustrada nas ideias positivistas⁴⁶ se transveste em ideologia e é responsável pelo processo legitimador da dominação racional pela ciência e técnica frente às formas tradicionais de legitimação⁴⁷. Para o teórico crítico frankfurtiano, a razão instrumental, por lançar mão do método científico positivista, que possui intrinsecamente um caráter de dominação (seja de objetos ou de sistemas) e, portanto, propiciar um crescente aumento da produtividade, domínio da natureza e do conforto, propicia sua legitimação como racionalidade indispensável para a própria organização da sociedade urbano-industrial. O aumento das forças produtivas institucionalizado pelo progresso técnico-científico torna a ação racional teleológica condição *sine qua non* de uma sociedade racionalizada. Esse processo histórico em que a racionalidade técnica se autotransforma em base de legitimação é denunciado por Marcuse ao associá-la com o conceito de ideologia e, portanto, como instrumento de dominação política numa sociedade que se torna totalitária de base racional.

O método científico, que levava sempre a uma dominação cada vez mais eficaz da natureza, proporcionou depois também os conceitos puros e os instrumentos para uma dominação cada vez mais eficiente do homem sobre os homens, através da dominação da natureza [...] Hoje, a dominação eterniza-se e amplia-se não só mediante a tecnologia, mas como tecnologia; e esta proporciona a grande legitimação ao poder político expansivo, que assume em si todas as esferas da cultura. Neste universo, a tecnologia proporciona igualmente a grande racionalização da falta de liberdade do homem e demonstra a impossibilidade 'técnica' de ser autônomo, de determinar pessoalmente a sua vida (HABERMAS, 1968, p.49, *grifo do autor*).

Se a técnica significa dominação, Marcuse propõe que a emancipação humana somente seria possível pela modificação da forma de ser da ciência, com uma metodologia de ciência diferente em seus princípios. É neste ponto que Habermas refuta a tese marcuseana, pois entende que há impossibilidade clara de modificação da natureza intrinsecamente dominante e teleológica da técnica.

Assim como não é admissível a ideia de uma nova técnica, também não pode pensar-se de um modo consequente a ideia de uma nova ciência, já que, no nosso contexto [de argumentação], ciência deve significar sempre a ciência moderna, uma ciência obrigada a manter a atitude de uma possível disposição técnica: tal como para a sua função, assim também para o progresso científico-técnico em geral, não existe substituto algum que seria 'mais humano' (HABERMAS, 1968, p.53).

Ao contrário de Marcuse, Habermas não vê a ciência e a técnica como um a *priori* da dominação social, mas sim a unilateralidade que a racionalidade instrumental adquire na perspectiva de projeto humano, tornando o marco

⁴⁶ Abordaremos algumas características do positivismo na seção "Procedimentos Metodológicos".

⁴⁷ Interpretações míticas, religiosas ou metafísicas tanto do cosmos com da sociedade.

institucional da sociedade só mediamente político, todavia imediatamente econômico e precipuamente voltado para resolução de problemas meramente técnicos. A sociedade de tipo tradicional⁴⁸ possui uma relação típica de enquadramento institucional, com atuação restrita de subsistemas de ação racional teleológica e tem como fundamento legitimador da dominação as tradições culturais. Assim, a expansão dos subsistemas de ação racional teleológica, proporcionada pelo progresso técnico-científico, paulatinamente impugnariam as antigas legitimações do mundo por meio da crítica à dogmática e às interpretações cosmológicas do mundo e, em contrapartida, uma supervalorização do caráter científico das novas legitimações. Para Habermas (1968, p.63), este seria o “limiar que existe entre a sociedade tradicional e uma sociedade que entrou no processo de modernização”.

O capitalismo tardio⁴⁹, portanto, garante com uma política intervencionista a compensação das disfunções do intercâmbio livre e tem no imperativo técnico o fundamento legitimador de suas ações, já que, mormente, sua orientação dirige-se para “a prevenção de disfuncionalidades e para o evitamento de riscos”, ou seja, para o adequado “funcionamento de um sistema regulado” (Habermas, 1968, p.70).

Para Habermas, portanto, não são os princípios das ciências naturais em si os responsáveis pelas mazelas da sociedade moderna denunciados por Weber e Marcuse, mas a evolução do sistema social de base tecnocrata que, ideologicamente atrelada ao progresso técnico-científico, dissolve as tradicionais formas de legitimação baseadas em valores, processo que, nos termos de Habermas, induz à “autocoisificação” e uma “despolitização” dos homens.

Com a constatação da unilateralidade e predomínio da racionalidade instrumental nas esferas sociais da sociedade ocidental moderna, Habermas distingue duas dimensões envolvidas no processo de modernização: a modernização societária e a modernidade cultural. A primeira dimensão corresponde ao processo de *racionalização* dos subsistemas econômico e político que possuem as categorias dinheiro e poder como mecanismos auto-reguladores e sua *dissociação* do âmbito das discussões democráticas. A segunda dimensão diz respeito ao processo de *diferenciação* e *autonomização* das esferas da moral, ciência e arte que passam reger-se por critérios de verdade próprios e independentes.

A modernização societária apresenta-se sob dois aspectos: o da diferenciação interna do “sistema” em dois sub-sistemas (economia e poder) e o da racionalização interna de cada um desses sub-sistemas. No primeiro caso, trata-se da constituição de uma *economia de mercado*, baseada no

⁴⁸ Caracterizada por uma produção pré-capitalista, uma técnica pré-industrial e uma ciência pré-moderna.

⁴⁹ O estágio tardio é considerado o terceiro estágio do capitalismo mundial, portanto, subsequente aos estágios extensivo e intensivo. Esse estágio é derivado da crise de superprodução propiciada pelo alto desenvolvimento tecnológico das indústrias durante o estágio intensivo, o que resulta na diminuição da força de trabalho industrial e o aumento no setor de comércio e serviços (KODJA, 2009).

princípio do lucro, na relação capital-trabalho, no cálculo de rentabilidade, etc.; no segundo caso, da constituição do *Estado racional legal*, calcado em um sistema jurídico, numa burocracia efetiva, em um exército e uma polícia, etc. A racionalização da economia e do Estado resultou na hegemonia da "racionalidade instrumental" [...] A economia e o Estado asseguram a reprodução material e institucional da sociedade moderna, sem, contudo, admitir o questionamento dos princípios que regem o seu funcionamento [...] No subsistema cultural ocorre historicamente, primeiro uma diferenciação em três esferas: a científica, a ética e a estética, e depois a *autonomização* de cada uma delas; isto é, cada uma passa a funcionar segundo princípios próprios, de verdade, moralidade, expressividade (FREITAG, 1995, p.142-143, *grifos da autora*).

De acordo com Freitag (1995), Habermas considera que os processos de autonomização e diferenciação têm conotação positiva, pois conferem maior liberdade às esferas sociais culturais, além de tornarem as formações societárias mais eficientes no tocante à reprodução material e simbólica. Já os processos de racionalização e dissociação têm conotação negativa, pois as instituições passam a se organizar/funcionar segundo critérios da racionalidade instrumental. Nesse contexto, a Economia e o Estado são exclusivamente controlados por minorias que ditam as regras, causando a supressão da crítica e da reflexão nos espaços democráticos.

Então, como alternativa tanto ao tom pessimista weberiano que aponta o processo de modernização da sociedade ocidental como o responsável por aprisionar o homem na jaula de ferro, quanto à posição fatalista dos teóricos críticos que tomam razão e submissão como face da mesma moeda, Habermas constrói uma teoria que pretende recuperar o projeto iluminista mediante uma reelaboração das relações entre ação social, racionalidade e racionalização, além de promover a ampliação/reformulação do conceito de razão.

3.2. A Teoria do Agir Comunicativo como possibilidade de emancipação humana

A *Teoria do Agir Comunicativo*⁵⁰ é tida como a expressão máxima do pensamento habermasiano, nela são expostos novos conceitos de *razão* (a razão comunicativa) e de *sociedade* (teoria dual de Sistema e Mundo da Vida). Esses conceitos são derivados da crítica de Habermas às patologias da modernidade propiciada pela leitura frankfurtiana da obra de Weber e da apresentação de novos elementos necessários para a superação dessas mesmas patologias em vista da emancipação humana.

⁵⁰ O conceito principal de Habermas é muitas vezes traduzido como *ação comunicativa* [...] *agir comunicativo* me parece a melhor tradução do termo original, *Kommunikativen Handelns*, porque o termo *ação comunicativa* pode dar a impressão de ser um conceito ativista. O mesmo se aplica ao segundo termo, *mundo da vida*, a melhor tradução do alemão *Lebenswelt*, que é muitas vezes traduzido para o português como *mundo vivido* (BANNELL, 2006, p.16, *grifos do autor*).

Habermas (2010) sustenta que a superação das concepções próprias da filosofia da consciência⁵¹ é dada pelo Paradigma da Compreensão Mútua. Segundo o qual a concepção de sujeito que se pauta na interação mediada simbolicamente, ou seja, a subjetividade não é um *a priori*, mas o resultante de um processo de formação dependente da linguagem em comunicação. O sujeito tendo intrinsecamente dimensões história e social tem sua razão e consciência geradas comunicativamente, uma vez que a linguagem é condição de possibilidade do gênero humano, ou seja, somos seres linguísticos e que sempre estivemos dentro da linguagem e da cultura sem nenhum ponto de partida fora delas (BANNELL, 2006). Nessa perspectiva, o sujeito não é tido como fonte última de significação, pois o significado só se compreende no contexto da ação linguística que pressupõe a utilização de sentenças acerca do mundo intersubjetivamente partilhadas e validadas. Sob o paradigma da interação mediada simbolicamente, contexto e significação são inseparáveis (HABERMAS, 2010).

Utilizando-se do paradigma da compreensão mútua, Habermas (2010) propõe a ampliação do conceito de razão, considerando racionais as ações que podem ser fundamentadas e justificadas, de modo a considerar racionais não só as ações meio-finalistas, mas todo constitutivo que abrange às dimensões humanas e se fundamenta nas condições de vida social.

Desse modo, o gênero humano só o é, enquanto gênero gerado histórico e socialmente. A condição de possibilidade da subjetividade recai no que Habermas (1968) denomina modelos primitivos básicos de relações dialéticas, representados pelas categorias *linguagem*, *instrumento* e *família*. A linguagem concretiza a representação simbólica legada pela tradição, o instrumento materializa o processo do trabalho e a família identifica o espaço privilegiado de interação baseada na reciprocidade. Pautando-se na teoria hegeliana do espírito, Habermas pressupõe a subjetividade do sujeito como o resultado da relação dialética entre simbolização linguística, trabalho e interação. Contudo, o autor desloca o centro de gravidade marxista da categoria trabalho para a categoria linguagem, sendo a utilização de símbolos representativos da tradição cultural a primeira determinação do Eu. Portanto, o gênero humano, sendo intrinsecamente histórico, social e linguístico, só é construído na inter-relação e na comunicação.

Utilizando-se do paradigma da interação mediada simbolicamente, Habermas propõe a ampliação do conceito de razão, pois considera que Weber realiza uma redução ao identificá-lo exclusivamente como razão instrumental. Sob a concepção habermasiana, são consideradas racionais as ações que podem ser fundamentadas e justificadas. Nessa concepção, há também um nítido deslocamento do centro de gravidade weberiano que associa a razão ao significado subjetivo atribuído a ação

⁵¹ Sob o paradigma da filosofia da consciência, a cognição é fonte espontânea e responsável pelo desenvolvimento da subjetividade nos sujeitos, ou seja, independe do meio externo para sua existência. A subjetividade é tida como o resultado de um movimento absoluto de reflexão do sujeito sobre si mesmo e tanto a razão quanto a consciência são características *a priori* no gênero humano (BOLZAN, 2005).

para a capacidade de comunicação e entendimento, de modo a considerar racionais não só as ações meio-finalistas, mas todo constitutivo que abrange às dimensões humanas e se fundamenta nas condições de vida social.

Segundo Sandrin e colaboradores (2011), ser racional no contexto do referencial comunicativo habermasiano, corresponde a “ser suscetível de fundamentação e de crítica são os requisitos essenciais de racionalidade, como apresentado pelas emissões ou manifestações associadas à retidão normativa, de pretensão de veracidade objetiva, proposicional ou de eficiência” (SANDRIN et al., 2011, p.7).

De acordo com esse novo conceito de razão, a racionalidade é entendida por Habermas (2010) como os pressupostos/concepções de fundo que fundamentam/orientam os tipos-ideais de ação social. No Quadro 4 são apresentadas as cinco categorias correspondentes aos tipos-ideais de ação social.

Habermas supera também o conceito parcial de Marcuse fazendo então a distinção entre duas formas de racionalidade: a *cognitivo-instrumental* e a *comunicativa*.

A racionalidade de tipo cognitivo-instrumental é caracterizada pela ação racional teleológica que realiza fins definidos sob condições dadas, baliza-se na ação instrumental e na escolha racional. A *ação instrumental* (ação racional teleológica e controlada pelo êxito) é orientada por regras técnicas derivadas do saber empírico e, desta forma, organiza meios que são adequados segundo critérios de um controle efetivo da realidade. Já a *escolha racional* (ação instrumental estratégica) orienta-se por estratégias oriundas de um saber analítico que depende apenas de uma valoração correta de possíveis alternativas de comportamento, que só pode obter-se de uma dedução feita com o auxílio de valores e máximas. Desse modo, sob a racionalidade cognitivo-instrumental (racionalidade técnica ou meio-finalística) as ações são orientadas à correta eleição entre estratégias, à adequada utilização de tecnologias e a pertinente instauração de sistemas. Restringe-se “às situações de emprego possível da técnica e, por isso, exige um tipo de acção que implica dominação sobre a natureza ou sobre a sociedade”, ou seja, “a acção racional dirigida a fins é, segundo a sua própria estrutura, exercício de controlos” (HABERMAS, 1968, p.46). Nesse tipo de racionalidade, portanto, as ações são coordenadas pela influência recíproca de atores que desejam atingir um fim no contexto aplicado das coisas do mundo objetivo.

Quadro 4. Tipos-ideais de ações sociais segundo Habermas.

Ação	Características
Ação Instrumental teleológica	- O ator solitário se relaciona com um estado de coisas existentes no mundo objetivo; - Caracteriza-se pela intencional eleição de um fim e a mobilização de meios para atingi-los; - O agente tem crenças sobre o mundo, que podem ser representadas nos conteúdos proposicionais de sentenças; - A racionalidade desse tipo de ação pode ser avaliada com base nos critérios de eficácia e verdade; - Tem relação com o mundo objetivo.
Ação instrumental estratégica	- O ator tem uma ação organizativa e prognóstica; - Caracteriza-se pela articulação das estratégias que devem ser seguidas para a consecução dos resultados previstos; - A racionalidade desse tipo de ação pode ser avaliada com base nos critérios de eficácia e verdade; - Tem relação com o mundo objetivo.
Ação regulada por normas	- O ator deve observar o cumprimento de normas pré-estabelecidas em acordos vigentes, proporcionando sua atualização e ampliação; - Caracteriza-se pelo comportamento esperado do ator diante dos padrões de conduta convencionados socialmente; - O agente deve internalizar valores e formar um complexo motivacional adequado ao contexto normativo; - A racionalidade desse tipo de ação pode ser avaliada em relação a conformidade do agente com as normas existentes ou se o contexto normativo pode ser justificado e, portanto, considerado legítimo; - Relaciona-se com o mundo social.
Ação dramatúrgica	- O ator tem a oportunidade de manifestar os seus sentimentos, os seus desejos, as suas vivências íntimas ante a um grupo; - Caracteriza-se como a expressão própria da subjetividade, ou seja, a apresentação do <i>self</i>; - A racionalidade desse tipo de ação pode ser avaliada pela capacidade do ator se fazer compreensível, utilizando-se de expressões valorativas ou padrões de valor que sejam partilhados por outros membros da mesma tradição cultural; - Tem relação com o mundo subjetivo.
Ação orientada ao entendimento	- O ator deve alcançar o entendimento mútuo por intermédio da linguagem; - Caracteriza-se por falantes e ouvintes referem-se simultaneamente a coisas nos mundos objetivos, social e subjetivo, com o fim de negociar definições em comum; - A racionalidade desse tipo de ação pode ser avaliada em relação à capacidade do estabelecimento do entendimento dialógico como forma de negociação na construção do consenso. - Tem relação com os mundos objetivo, social e subjetivo.

Fonte: Quadro elaborado de acordo com Bolzan (2005, p.95-101) e Bannell (2006, p.42-50).

O segundo tipo de racionalidade define-se pelo agir comunicativo ou interação simbolicamente mediada e orienta-se segundo normas de vigência obrigatórias correspondentes a expectativas recíprocas de comportamento intersubjetivamente partilhadas, que devem ser entendidas e reconhecidas por sujeitos. Abarca observações e investigações, comparações e ponderações, utilizada em decisões não triviais que exigem fundamentação, portanto, escapa das questões pragmáticas e é incorporada no âmbito da ética (HABERMAS, 1989). Sob este tipo de racionalidade as ações são orientadas ao entendimento mediante o uso da linguagem em condições autônomas de argumentação.

O caráter subjetivo da razão técnica pode ser percebido na aquisição de habilidades e qualificações instrumentais, por sua vez, o desenvolvimento de estruturas de personalidade e internalização de papéis são possibilitados pela razão comunicativa. Enquanto a última, segundo Habermas (1968), levaria os membros de uma sociedade à ampla emancipação e uma progressiva individuação, a primeira propicia um aumento das forças produtivas e uma extensão do poder de disposição técnica.

Enquanto a validade das regras e estratégias técnicas depende da validade de enunciados empiricamente verdadeiros ou analiticamente correctos, a validade das normas sociais só se funda na intersubjectividade do acordo acerca de intenções e só é assegurada pelo reconhecimento geral das obrigações (HABERMAS, 1968, p.57-58).

Pautando-se nesse novo paradigma em que a linguagem se protagoniza, Habermas (2010) apresenta uma teoria dualista de sociedade segundo a qual as formações societárias modernas são divididas teoricamente em duas esferas distintas: *sistema e mundo da vida*.

À esfera sistêmica correspondem as estruturas societárias que garantem a reprodução material e institucional. É constituída pelos subsistemas Economia e Estado, representados respectivamente pela empresa capitalista mecanizada e pelo estado moderno burocratizado. Esses subsistemas têm nas categorias *dinheiro* e *poder* os mecanismos reguladores das ações teleológicas e estratégicas que se pautam essencialmente na efetivação de normas e regras que garantam o funcionamento eficiente do sistema, ou seja, que produzam lucro e sejam eficazes. No âmbito do sistema, a linguagem tem papel secundário e as relações são de caráter verticalizante, já que predominam a ação instrumental e estratégica.

O mundo da vida é um aglutinado de elementos que permeiam o mundo da reprodução simbólica e da interação, abarcando as situações, relações e realizações cotidianas e são fontes ulteriores de significação. Essa esfera é formada pelos subsistemas cultura, sociedade e personalidade, representados pela linguagem e tradição cultural. Com isso, o mundo da vida é por excelência a esfera na qual os processos de entendimento ocorrem, uma vez que os “estoques de saberes” legados pela tradição só podem se reproduzir mediante processos expressivos intersubjetividade partilhados. Essa esfera é fonte para as convicções e auto-evidências de fundo que constituem o horizonte de sentido sobre o qual se tornam possíveis a compreensão e a interação social. No mundo da vida as relações apresentam caráter horizontal, predominando o agir comunicativo.

No mundo da vida a forma de cultura, o tipo de sociedade e as estruturas de personalidade são subsistemas societários invariáveis, dados *a priori*, mas que se materializam em conteúdos histórico e socialmente condicionados. Esses conteúdos são variáveis e podem ser passíveis de validação por meio do agir comunicativo. Desse modo, os mundos subjetivo, social e objetivo, podem em um processo

argumentativo ser articulados para que as pretensões de validade apresentadas por sujeitos autônomos, em um ambiente livre de coerções, permitam o estabelecimento de significados, a construção de acordos e o consentimento acerca de normas e expectativas de comportamento recíprocas. Logo, o agir comunicativo permite ao sujeito estabelecer simultaneamente uma relação reflexiva com o conteúdo dos três mundos em processos que visam alcançar o entendimento (BANNELL, 2006).

Mas se o mundo da vida tem por base o agir comunicativo, de que modo as patologias da modernidade denunciadas por Weber e, de maneira incisiva, pelos teóricos críticos da escola de Frankfurt podem ser explicadas?

Para Bannell (2006), Habermas vê positivamente os processos de autonomização e diferenciação ocorridos nas formações societárias modernas, pois tornaram essas sociedades mais competentes e eficazes, além de permitirem um maior grau de liberdade social e uma cultura mais reflexiva. Considera também que o ideal iluminista histórico de racionalização da sociedade contém um potencial para emancipação humana, bastando, portanto, a ampliação/redefinição do conceito de razão reconcebido no agir comunicativo. Para Habermas, as mazelas das sociedades ocidentais modernas se devem aos processos de racionalização e dissociação que acompanharam os processos de autonomização e diferenciação. Os dois primeiros foram responsáveis pela inserção e hegemonia da racionalidade cognitivo-instrumental em todas as esferas do mundo da vida, sufocando, mormente, a racionalidade comunicativa. Portanto, a unilateralidade da racionalidade cognitivo-instrumental nas esferas de decisão das sociedades modernas seria responsável pela retração da ética, perda das raízes morais frente ao legalismo jurídico e a instrumentalização das relações.

Essa invasão sistêmica na esfera do mundo da vida de modo a subjugar os espaços tradicionais de racionalidade comunicativa é denominada por Habermas (2010) como “colonização do mundo da vida”. Assim, a superação das patologias da modernidade se daria a partir do processo gradual de descolonização do mundo da vida, processo este que permitiria seu reacoplamento ao sistema, ou seja, a racionalidade comunicativa reocuparia seu espaço de modo a suplantar a racionalidade técnica-instrumental nos espaços democráticos.

Por fim, de maneira otimista, tomando não o paradigma da consciência, mas a linguagem, o trabalho e a interação social como âmbitos do agir característicos do gênero humano, Habermas (1989), propõe que a emancipação se daria pela sujeição da razão técnica à razão comunicativa, já que as decisões subjugadas pela eficiência atrelada a interesses instrumentais poderiam dar lugar às legitimações valoradas pela justiça, ética e moral.

[...] as instituições modificar-se-iam na sua composição específica, para além dos limites de uma simples mudança de legitimação. Uma racionalização das normas sociais seria então caracterizada por um decrescente grau de repressividade (o que a nível da estrutura da

personalidade deveria intensificar a tolerância perante os conflitos de papéis). Além disso, graças também a um decrescente grau de rigidez (o que aumentaria as oportunidades de uma autopresentação individual mais adequada nas interações quotidianas) e, por fim, pela aproximação a um tipo de controlo do comportamento que permitiria a distanciação relativamente aos papéis e uma aplicação flexível de normas internalizadas, mas susceptíveis de reflexão [...] dotaria os membros da sociedade com oportunidades de uma mais ampla emancipação e de uma individuação. O aumento das forças produtivas não coincide com a intenção da 'vida boa', pode no entanto pôr-se ao seu serviço (HABERMAS, 1968, p.88-89).

Portanto, Habermas reformula o conceito de racionalidade associando-o aos princípios do agir comunicativo entre sujeitos iguais e livres, que, num processo argumentativo isento de coerções, procuram chegar ao consenso acerca da verdade do mundo objetivo, a justeza das normas e regras sociais e a veracidade do mundo subjetivo. A introdução dessa nova concepção de racionalidade implica em rever a organização e funcionamento dos espaços sociais sob os quais a racionalidade meio-finalista impede o desenvolvimento e a emancipação humana. A Teoria do Agir Comunicativo habermasiana “sacraliza” o diálogo como meio privilegiado de construção da verdade, justiça e autenticidade, uma vez que dialogar, tida como a relação entre *ego* e *alter*, pressupõe saber ouvir, trocar, entender, reelaborar, consentir e, sobretudo, respeitar.

3.3. A racionalidade que fundamenta a ação dos SAE

A existência dos cursos preparatórios (cursinhos) atuando à margem do ensino regular atesta a histórica política educacional elitista, que, em regra, considerou os níveis mais altos de educação como privilégio das classes mais abastadas, sugerindo, ideológica e politicamente, à grande massa da população os níveis mais baixos de escolarização. Atesta ainda, os reflexos dessa política elitista que, em virtude do excesso de contingente, imputa ao exame vestibular o caráter de selecionar apenas os melhores candidatos para os cursos superiores de maior prestígio e tradição.

A preparação exclusiva de candidatos precisa ser o cerne que orienta a ação desses estabelecimentos, uma vez que, inevitavelmente, esta é a responsável em mantê-los, em última instância, funcionando. Afinal, se não fosse exatamente para essa finalidade, não haveria razão para os mesmos existirem no contexto educacional.

Os cursinhos historicamente legitimaram-se como estabelecimentos com caráter mera e puramente instrumental. Esses estabelecimentos têm um fim (aprovar candidatos) e mobilizam meios diversos para conseguir atingi-lo, além disso, consolidam estratégias que devem ser seguidas para a consecução desse resultado previsto. O critério precípua que fundamenta essas ações é o da eficácia técnica. Defendemos, portanto, que os cursos preparatórios são organizados e têm

intrinsecamente uma maneira de atuar pautados exclusivamente na racionalidade técnica.

A inserção da racionalidade técnica presente nos cursinhos rumo às instâncias oficiais de ensino se dá com a fundação dos colégios-curso, uma vez que estes passam a se estruturar e a atuar nos moldes daqueles. Como apresentado anteriormente, esses colégios passam a se estruturar nos moldes dos cursinhos, isto é, com o conteúdo baseado nos programas dos principais vestibulares e a inserção dos materiais apostilados. Em alguns casos, há, inclusive, a abreviação de todo o conteúdo programático do Ensino Médio para os dois primeiros anos, passando o terceiro ano a se configurar nos moldes dos cursinhos. Nesse caso, embora os colégios-curso sejam estabelecimentos de ensino inseridos na educação regular oficial, os mesmos têm sua função de formação acadêmica intelectual e cultural do educando reduzida, pois, a ação educativa se submete essencialmente à eficácia técnica traduzida em uma formação propedêutica, preferencialmente, baseada no princípio do treinamento, além das decisões passarem a se pautar, preferencialmente, pela racionalidade técnica própria da maneira de atuar, de se estruturar e de se organizar dos SAE.

Portanto, a adoção de um SAE por uma escola significa a penetração da racionalidade técnica, inerente a esses sistemas, em seu cerne de atuação. Já que juntamente com as apostilas é introduzida toda uma metodologia e ideologia de ensino, historicamente desenvolvida, baseada no treinamento e primordialmente na necessidade de eficiência técnica.

4. Trabalho escolar e Trabalho docente

*“O resgate discursivo de pretensões de verdade conduz à aceitabilidade racional,
não à verdade”.
(Jürgen Habermas)*

Neste capítulo conceituamos trabalho escolar e trabalho docente, para tanto apresentamos os aportes teóricos conceituais que fundamentam nossas concepções, bem como suas relações com o referencial teórico habermasiano que vimos desenvolvendo ao longo do texto. A partir dessas relações buscamos alinhar suas principais implicações para os conceitos de autonomia e gestão democrática das instituições escolares públicas.

Em seguida, discorreremos sobre os principais fatores que, de acordo com a literatura, têm condicionado o desenvolvimento do trabalho escolar e, especialmente, do trabalho docente. Buscamos analisar, ainda, de que modo esses fatores condicionantes estão relacionados ao processo de impregnação da racionalidade instrumental nas esferas públicas de decisão política mediante o estabelecimento de normativas legais resultantes de políticas públicas educacionais.

Por fim, apontamos a concepção e a finalidade do ensino de ciências segundo a perspectiva comunicativa habermasiana, bem como suas implicações para o desenvolvimento do trabalho dos professores de ciências da natureza.

4.1. O trabalho escolar

Objetivando caracterizar a natureza do trabalho educativo, Saviani (2008) distingue duas categorias de produção do gênero humano: o trabalho material e o trabalho não-material. Enquanto o primeiro consiste no próprio ato de o homem reificar seu trabalho, o segundo se relaciona com a dimensão daquilo que não é diretamente objetivável e compõe o conjunto de sua produção imaterial relacionada ao saber historicamente elaborado.

[...] para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica ‘trabalho não-material’. Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana [...] Portanto, o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios

homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica (SAVIANI, 2008, p.12-13).

Para Saviani (2008, p.13) a educação está situada na categoria de trabalho não-material e, desse modo, o trabalho educativo:

[...] é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

De acordo com Terrazzan (2007) há diferença entre a prática educativa e prática estritamente pedagógica. Para o autor a prática educativa corresponde à prática social de formação e humanização dos sujeitos que convivem em sociedade e, por isso, pode se desenvolver em diversos meios e espaços formais ou informais de interação. Por seu turno, a prática pedagógica é a prática educativa formal realizada de modo consciente, explícito e planejado, a partir de um conjunto de aportes científicos conceituais e metodológicos, que visa, de modo eficaz, conduzir à aprendizagem.

Ressaltando o *status* institucional da escola nas formações societárias modernas, Saviani (2011, p.03) aponta ainda que:

[...] para ser cidadão, isto é, para participar ativamente da vida da cidade, do mesmo modo que para ser trabalhador produtivo, é necessário o ingresso na cultura letrada. E sendo essa um processo formalizado, sistemático, só pode ser atingida através de um processo educativo também sistemático. A escola é a instituição que propicia de forma sistemática o acesso à cultura letrada reclamado pelos membros da sociedade moderna.

A escola enquanto instituição histórica e socialmente construída pela cultura humana se consolidou na contemporaneidade como espaço autorizado para o ensino formal de um *corpus* de conhecimentos e elementos culturais socialmente legitimados ao longo dos tempos. A finalidade última da instituição escolar repousa em tornar possível, por meio da prática pedagógica, a aquisição pelas futuras gerações desse *corpus* de trabalho não-material.

Essa afirmação pontua algo fundamental sobre a essência da escola. A escola é um espaço institucionalizado e, por conseguinte, se destina à efetivação de ações de interesse coletivo em uma determinada organização social. Desse modo, a escola não é um espaço de ação neutra e sim é uma instituição que tem natureza inerentemente política. Sobre a indissociabilidade entre prática educativa e prática política, Freire (2005, p.41) afirma:

[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra.

Compreendendo a politicidade contida no âmago do processo educativo, a concepção do que é educar formalmente, do porquê o fazê-lo e do que dele se espera adquire grande magnitude, já que a escola pode, indiscriminada e acriticamente, desenvolver práticas pedagógicas que acabem por reproduzir as injustiças e mazelas sociais.

Longhi propõe a reconstrução do potencial formativo da educação na atualidade a partir do novo conceito de razão introduzido por Habermas em sua teoria do agir comunicativo. Para a efetivação dessa reconstrução se faz necessário “partirmos não mais do conceito moderno de razão centrada no sujeito, mas do conceito de racionalidade comunicativa apoiada na intersubjetividade” (LONGHI, 2005, p.09).

Pautando-se no referencial habermasiano, Longhi elabora o conceito de ação educativa na perspectiva do agir comunicativo. Segundo essa perspectiva a ação educativa tem como *telos* a formação do educando no sentido de torná-lo um sujeito competente linguisticamente. Sendo essa competência entendida como a capacidade “para perceber a necessidade de coordenar as perspectivas recíprocas e acreditar que a satisfação social, a compreensão ou a resolução dos problemas necessita ser coordenada para obterem o consenso genuíno e eficaz” (LONGHI, 2005, p.01).

O agir comunicativo parte da categoria linguagem como condição de possibilidade do gênero humano, já que nesta estão depositados os conhecimentos culturais adquiridos social e historicamente. A linguagem tomada como *medium* entre o sujeito e o objeto é a responsável por tornar possível toda experiência humana no mundo por ser o único meio capaz de garantir a geração de entendimento mútuo e, assim, o estabelecimento de sentido e significado (HABERMAS, 1968).

A linguagem utiliza-se de sinais que representam algo diferente de si para determinados interpretes. Os sinais só o são interpretáveis por trazerem significados, todavia estes não são dados *a priori*, antes, são gerados comunicativamente e intersubjetivamente partilhados por uma determinada comunidade de sujeitos que se inter-relacionam mediados pela linguagem. De acordo com Longhi (2005, p.18):

[...] no uso dos sinais de uma língua está presente a dimensão pragmática da linguagem, isto é, a relação dos sinais com os sujeitos e com o uso que esses fazem dos sinais e, como tal, ela integra as dimensões semântica e a sintática.

Sob o paradigma da compreensão mútua, a identidade de algo, quer no mundo objetivo, no mundo social ou no mundo subjetivo, é concebida derivada sempre do processo histórico de validação e legitimação intersubjetiva. Nesse paradigma a linguagem é protagonizada ao papel de *medium* responsável por tornar possível todo o conhecimento e pela formação da cultura. Sobre a relação entre os sinais linguísticos, conhecimento e a intersubjetividade, Longhi (2005, p.53) afirma:

[...] que toda proposição da língua natural pressupõe, antes de tudo, a identidade dos significados dos sinais linguísticos para todos os seres falantes de uma língua, os quais remetem, por um lado, a um mundo da vida e, por outro, a uma comunidade real de língua, na qual já existe um entendimento intersubjetivo sobre todos esses significados que possibilita a compreensão de um mundo compartilhado por todos. A linguagem mostra-se, assim, como condição de possibilidade de todo ulterior sentido e validade das proposições proferíveis através dos sinais linguísticos. Nesse sentido, a linguagem natural ou ordinária é, no seu uso atual, condição de possibilidade de todo sentido e validade. Fica assim patente que o significado dos sinais linguísticos e das proposições que eles mediatizam é essencialmente público.

Nessa perspectiva, a competência comunicativa é concebida como a capacidade racional para se comunicar competentemente, que envolve explicitar, reconhecer e tomar consciência da identidade de um significado, reconhecer o uso correto de uma regra e obter um consenso fundamentado. De acordo com Longhi (2005, p.24), a ação educativa se refere a “um tipo especial de ação por estar orientada para a formação de um sujeito com competência linguística, capaz de agir comunicativamente no mundo da vida”.

A ação educativa é tomada como um processo orientado pelo entendimento e que, no âmbito da educação formal, pode ser encarada como a prática pedagógica realizada em um espaço institucionalizado e coordenador da ação. Portanto, o ensino formal do referido *corpus* de trabalho não-material elaborado pela humanidade realizado na escola não tem sentido *per se*, de modo estanque e inócuo, mas sim, com um *telos* bem definido, qual seja, a formação de sujeitos competentes para agir comunicativamente.

A ação educativa realizada pelas dinâmicas dos processos de aprendizagem ocorridos na escola deve conduzir os alunos para a aquisição da competência linguística. A capacitação linguística, refletida na competência para agir comunicativamente, permite que o aluno faça o uso pleno de suas capacidades racionais, provocando, assim, sua emancipação.

De acordo com Longhi (2005) a instituição escolar que assume o modelo de racionalidade comunicativa como referencial e orientador da vida escolar apresenta como função social contribuir para a manutenção da cultura, para os processos de integração da sociedade e a socialização dos indivíduos e para o desenvolvimento subjetivo dos indivíduos. Para a consecução dessas atribuições o trabalho desenvolvido na escola deve primar por ações educativas: i) que possibilitem a

transmissão da tradição cultural por meio do ensino do saber historicamente acumulado; ii) que forneçam os modos de comunicação necessários a partir dos quais os indivíduos coordenam suas ações; iii) que estimulem o desenvolvimento da autonomia cognitiva e moral, além da capacidade para identificação de elementos de dominação social e individual.

A função social da escola, nesse contexto, é encarada com fundamental importância, pois podemos considerar que:

[...] é na escola que a formação das crianças e dos jovens, no sentido de capacitá-los a fazer suas próprias leituras do mundo, a tomar suas próprias decisões de modo justificado, a atuar de modo ativo, transformador, comprometido e responsável na sociedade, assume um papel preponderante (TERRAZZAN, 2007, p.154).

De acordo com Longhi (2005, p.12) a instituição escolar:

[...] localiza-se no espaço de intersecção entre o mundo sistêmico, representado pelo subsistema político e econômico e o mundo da vida. Isso quer dizer que a escola necessita, por um lado, satisfazer as necessidades impostas pelo poder político e pelas necessidades do mercado e, por outro, dar conta das questões de legitimidade produzidas pela interação entre os personagens envolvidos, principalmente professores e alunos, sendo um espaço produtor de saber interpretativo. Por suas características específicas assume, simultaneamente, a função sistêmica e a função simbólica. Dessa maneira, ao mesmo tempo em que reproduz os vínculos sociais também os transforma ao permitir a tematização de suas potencialidades e fraquezas, de suas virtudes e defeitos.

Como toda instituição moderna, a escola apresenta componentes sistêmicos que são orientados pelos subsistemas Economia e Estado, responsáveis justamente por viabilizar sua reprodução material e institucional. Esses componentes são dirigidos por ações teleológicas e estratégicas responsáveis por organizar as normas e regras que garantam o funcionamento da instituição. No âmbito da esfera sistêmica, estão contidas as prescrições legais, a definição do quantitativo de verba e recursos, a forma do regime de trabalho dos profissionais contratados etc.

Todavia, a instituição escolar é uma instituição social emanada especialmente do mundo da vida, pois se configurou ao longo dos tempos como *locus*, por excelência, de reprodução simbólica e de interação. A escola é uma instituição com natureza especialmente simbólica e não produtiva, um espaço social responsável precipuamente pelos processos de reprodução dos esquemas culturais, sociais e de compreensão do indivíduo (LONGHI, 2005). E como esfera do mundo da vida, a escola apresenta componentes que são orientados pelos subsistemas cultura, sociedade e personalidade. Esses componentes são preferencialmente dirigidos pelo entendimento, uma vez que o acervo de trabalho não-material legados pela tradição só se reproduz mediante processos expressivos intersubjetividade partilhados.

A preponderância da função simbólica da instituição escolar pode ser identificada por sua intrínseca necessidade de utilização da linguagem como principal instrumento de desenvolvimento de seu trabalho cotidiano, já que os fenômenos são produzidos sobre a base das interações comunicativas de seus participantes (LONGHI, 2005).

A escola moderna sendo *locus* responsável pela prática pedagógica pressupõe, no mínimo, a existência de algo a ser ensinado a alguém, por alguém e em algum lugar. Dito de outro modo, presume-se a configuração de um quadro estruturado de profissionais, de uma organização didático-pedagógica e de uma infraestrutura que serão responsáveis por concretizar o ato educativo. A estruturação do quadro de profissionais objetiva delimitar as funções e prerrogativas de cada profissional a fim de conferir organicidade e de viabilizar o desenvolvimento do trabalho escolar. Por sua vez, a organização didático-pedagógica cumpre o papel de nortear as ações e atividades do cotidiano escolar, uma vez que delineia, dentre outros, a configuração curricular, a metodologia de ensino, os recursos didáticos e o processo avaliativo. Por fim, a infraestrutura da escola fornece as condições materiais objetivas sobre as quais os profissionais da escola e os alunos poderão realizar suas atividades cotidianas.

Com efeito, concebemos o trabalho escolar como o resultado de complexas e múltiplas relações entre as prescrições legais, os diversos atores e as condições materiais da realidade objetiva de determinada escola (SANTOS, 2011). Por isso, o trabalho escolar contém componentes sistêmicos e do mundo da vida. O trabalho escolar constitui a própria substância da atividade escolar cotidiana não se restringindo unicamente ao trabalho didático, mas, tendo natureza coletiva e institucional, abarca a totalidade das práticas que envolvem desde seu planejamento à sua execução e avaliação.

4.1.1. Autonomia das Escolas de Educação Básica

A questão da autonomia da instituição escolar havia sido tratada no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova publicado em 1932⁵². O movimento renovador defendia uma educação pública, gratuita, obrigatória e laica. De acordo com esses princípios a educação escolar era elevada ao *status* de direito social adquirido e por isso, em um regime republicano, deveria ser oferecida e provida pelo Estado de

⁵² A realização da IV Conferência Nacional de Educação, em dezembro de 1931, contou com a presença de Getúlio Vargas e do ministro da educação, Francisco Campos. Durante a conferência, o Governo solicitou que os intelectuais reunidos elaborassem um documento consensual com o que deveriam ser as bases da política educacional. Apesar das posições dos líderes católicos, o movimento renovador incumbiu Fernando de Azevedo a redigir um Manifesto que sintetizasse os ideais renovadores. O manifesto consolidava a visão de um segmento da elite intelectual que, embora com diferentes posições ideológicas, vislumbrava a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação. O Manifesto teve 26 signatários, entre os quais Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Júlio de Mesquita Filho, Roquette Pinto, Delgado de Carvalho, Hermes Lima e Cecília Meireles (SAVIANI, 2010).

modo a garantir o acesso a todos os indivíduos independentemente de suas condições socioeconômicas. Juntamente a esses princípios gerais, o Manifesto apresentava alguns princípios que deveriam orientar a função educacional das instituições escolares, dentre os quais: a autonomia e a descentralização. Pelo primeiro seria assegurada aos órgãos de ensino a possibilidade de administrar e aplicar seus recursos exclusivamente na obra educacional, abarcando, pois, autonomia em aspectos técnico, administrativo e econômico a fim de evitar que a educação se submetesse a interesses políticos transitórios. O segundo princípio visava levar a efeito a multiplicidade de experiências educativas, propiciada pelas características regionais dos estabelecimentos de ensino, dentro do sistema educacional. A unidade diante da diversidade do sistema seria atestada pela coordenação do MEC por meio da elaboração e fiscalização de diretrizes e bases educacionais nacionais (SAVIANI, 2010).

Os ideais de autonomia e descentralização propalados pelos renovadores sofreram um duro golpe com as reformas de ensino implantadas a partir de 1968 pelo governo militar sob a égide da pedagogia tecnicista. Os reformadores tecnicistas denunciavam que o então sistema de ensino público vigente apresentava baixa produtividade, com reduzido índice de atendimento à população e com altos índices de evasão e repetência. A solução apresentada, orientada pelo modelo organizacional taylorista-fordista das empresas internacionais e pelo enfoque sistêmico e de controle do comportamento behaviorista, assentava-se nos princípios da racionalidade técnica, da eficiência e da produtividade.

De acordo com Saviani (2010, p.382):

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor, que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; e se na pedagogia nova a iniciativa se desloca para o aluno, situando-se no nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva; na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção.

Na pedagogia de orientação tecnicista há um deslocamento do protagonismo da instituição na definição do trabalho escolar para o protagonismo do processo, isto é, o trabalho da escola passa a ser definido por especialistas em instâncias superiores, cabendo a esta o papel de mera executora. O tecnicismo pedagógico promoveu a supressão da autonomia dos estabelecimentos educacionais ao afixar previamente como devia se dar o processo de ensino e definindo o que professores e alunos deviam fazer.

A essa teoria pedagógica [tecnicista] correspondeu uma reorganização das escolas que passaram por um crescente processo de burocratização. Acreditava-se que o processo se racionalizava à medida que se agisse planificadamente. Para tanto, era mister baixar instruções minuciosas sobre como proceder com vistas a que os diferentes agentes cumprissem cada qual as tarefas específicas acometidas a cada um no amplo espectro em que se fragmentou o ato pedagógico [...] Na verdade, a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações (SAVIANI, 2010, p.383).

No processo de redemocratização do país ocorrido no transcurso da década de 1980, vários grupos sociais recrudesceram movimentos em busca de um modelo de administração democrática. No âmbito educacional, de acordo com Saviani (2011), houve grande mobilização e articulação de propostas de educadores da comunidade educacional organizada para a composição do capítulo referente à educação da Constituição Federal (CF) de 1988. Segundo o autor, a materialização dessas propostas se deu na “Carta de Goiânia” que sintetizou as discussões da assembleia de encerramento da IV Conferência Brasileira de Educação (CBE) realizada em agosto de 1986.

De fato o processo de composição de nossa sétima CF contou com mais participação popular que os processos anteriores, principalmente se comparado com o que originara sua antecessora em 1967. No capítulo concernente à educação, o inciso VI do Art. 206 da CF de 1988 define a gestão democrática como princípio do ensino público. Adrião e Camargo (2007, p.65) apresentam a importância de um princípio constitucional:

O termo “princípio” é empregado para designar, na norma jurídica escrita, os postulados básicos e fundamentais presentes em todo Estado de direito, ou seja, são afirmações gerais no campo da legislação a partir das quais devem decorrer as demais orientações legais. Geralmente, são os princípios que norteiam o detalhamento dos textos constitucionais. Ao menos formalmente, podemos dizer que sua importância reside no fato de que, por se constituírem nas diretrizes para futuras normalizações legais, os princípios não podem ser desrespeitados por qualquer medida governamental ou pela ação dos componentes da sociedade civil, tornando-se uma espécie de referência para validar legalmente as normas que deles derivam.

O fato de a gestão democrática ser apresentada como um princípio na CF de 1988 indicava que as leis específicas da educação deveriam considerar a necessidade de elaboração e criação de mecanismos que garantissem o exercício da democracia nas instâncias de gestão das escolas públicas. A consolidação legal desse princípio, pelo menos na letra da lei, resguarda a instituição escolar da condição de mera executora das prescrições arbitrárias e autoritárias de outrora e reforça a necessidade da constituição de meios para a democratização das relações de poder nas redes de ensino de nosso país.

Sobre as consequências do princípio democrático para a gestão escolar, Adrião e Camargo (2007, p.70) afirmam:

A democracia como princípio articula-se ao da igualdade ao proporcionar, a todos os integrantes do processo participativo, a condição de sujeitos expressão no seu reconhecimento como interlocutor válido; como método, deve garantir a cada um dos participantes igual poder de intervenção e decisão, criando mecanismos que facilitem a consolidação de iguais possibilidades de opção e ação diante dos processos decisórios.

Apesar do avanço promovido pela definição do princípio de gestão democrática, a CF de 1988 não estabelece as diretrizes gerais para a constituição e gestão dos diferentes sistemas de ensino previstos. Fato este que delegou às leis específicas, particularmente à LDB, a tarefa de definição das normas que viabilizassem a implantação da gestão democrática nas redes e estabelecimentos de ensino.

A despeito das várias críticas⁵³ que denunciaram as manobras políticas de orientação neoliberal responsáveis por esvaziar as formulações que pretendiam aumentar o controle social sobre a educação mediante o fortalecimento de instâncias colegiadas democráticas de ampla representação, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, em 1996, estabeleceu o princípio da gestão democrática nas escolas públicas.

O princípio da gestão democrática está intimamente ligado ao da autonomia da instituição escolar, uma vez que participar da gestão implica que a escola possa assumir o protagonismo na concepção e execução de sua proposta pedagógica e na administração de seus recursos. Nesse sentido, o inciso I do Art. 14 da LDB de 1996 especifica que um dos princípios da gestão democrática envolve a participação dos profissionais da educação no processo de elaboração do projeto pedagógico da escola. Acerca da autonomia, o Art. 12 da LDB, em seus incisos I e II, incumbe os estabelecimentos de ensino de elaborar e executarem, respeitadas as normas comuns definidas nos respectivos sistemas, sua proposta pedagógica e de administrarem seu pessoal e recursos materiais e financeiros. Além disso, apesar da redação demasiadamente genérica, o Art. 15 estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e autonomia de gestão financeira às unidades escolares públicas.

Obviamente que a presença no texto legal dos princípios da democracia e da autonomia na gestão educacional não se traduz necessariamente em sua implementação, porém, “uma das formas de se procurar garantir mecanismos e instâncias com conteúdos democráticos é consolidá-los legalmente” (ADRIÃO; CAMARGO, 2007, p.63). Essas conquistas legais impõem a necessidade de se reivindicar e consolidar espaços democráticos tanto no seio da instituição escolar

⁵³ Para maiores detalhes da tramitação do projeto de lei que deu origem à LDB de 1996 Cf. Cap.2, Saviani (2011).

como nos órgãos representativos dos sistemas de ensino de modo a garantir que as mesmas possam ser levadas a cabo.

Comungamos com Santos (2011, p.36) ao considerar que o ideal de instituição escolar autônoma deva ser:

[...] uma escola capaz de inovar, de reconhecer e valorizar os conhecimentos que produz, de se ver como lócus do desenvolvimento profissional dos professores, de se ver como uma instituição que aprende e se desenvolve em conjunto com seus profissionais, de entender-se como um coletivo com capacidade para construir e desenvolver sua proposta pedagógica. Uma escola que, com base em seu projeto e suas ações, consiga encontrar caminhos para alcançar seus objetivos educativos.

Sobre a importância da autonomia do trabalho escolar e suas relações com a ética escolar e docente, Azanha (2000, p.20) afirma:

A autonomia da escola numa sociedade que se pretenda democrática é, sobretudo, a possibilidade de ter uma compreensão própria das metas da tarefa educativa numa democracia. Sem essa possibilidade, não há como falar em ética do professor e em ética da escola, e sem isso, a autonomia deixa de ser uma condição de liberdade e pode até ser facilitadora da opressão. Sem liberdade de escolha, professores e escolas são simples executores de ordens e ficam despojados de uma responsabilidade ética pelo trabalho educativo. Nesse caso, professores e escolas seriam meros prestadores de serviços de ensino, de quem até se pode exigir e obter eficiência, mas não que respondam eticamente pelos resultados de suas atividades.

Portanto, levando em consideração a singularidade, a complexidade e a multidimensionalidade do trabalho escolar, defendemos que somente a conquista e o exercício de uma consistente autonomia por parte das instituições escolares seja capaz de propiciar as condições objetivas para a satisfatória consecução de seu *telos*: a formação de futuros cidadãos com autonomia moral e intelectual.

4.1.2. Condicionantes sobre o Trabalho Escolar

Conforme caracterizamos, o trabalho escolar não se limita ao trabalho didático, mas abarca a totalidade de atividades ligadas à educação que envolve tanto sua concepção e planejamento quanto sua execução e avaliação. Dada a natureza complexa e multidimensional do trabalho escolar, a identificação de seus fatores condicionantes não se apresenta como uma tarefa elementar, visto que uma trama complexa de diversas variáveis tanto internas como externas à instituição escolar interatuam e influenciam seu desenvolvimento.

De acordo com Santos (2011), o trabalho escolar apresenta diferentes dimensões que, inter-relacionadas, estruturam e condicionam seu desenvolvimento. Dimensões que envolvem desde aspectos mais objetivos de natureza

organizacional-estrutural até aspectos de natureza político-ideológica. Os primeiros abarcam as condições de infraestrutura, materiais e financeiras da instituição escolar, o regime de trabalho dos profissionais; os últimos se relacionam com as concepções pedagógicas que orientam a organização escolar como um todo, dentre as quais, o modo de organização e utilização dos tempos e espaços escolares, a organização do trabalho do professor e dos outros profissionais da escola, os critérios de seleção do conhecimento a serem desenvolvidos na escola etc.

Como pode ser notado, existem aspectos condicionantes do trabalho escolar que são externos à escola como, por exemplo, a legislação, as políticas públicas educacionais, o modelo político-econômico vigente, a condição socioeconômica dos alunos, dentre outros. Os aspectos externos são contingentes e não dependem diretamente de deliberações dos profissionais que atuam na escola. Além dos aspectos condicionantes externos, há os que são internos à escola e, por isso, podem ser definidos pelos profissionais da escola, tais como: os aspectos organizacionais, didático-pedagógicos etc.

Segundo Rockwell (1995) o conteúdo da experiência escolar é constituído a partir de uma trama complexa de relações e práticas institucionais historicamente. Compondo e se inter cruzando nessa trama estão aspectos como o currículo oficial, as tradições históricas, as variações regionais, as numerosas decisões políticas, administrativas e burocráticas, as consequências imprevistas do planejamento técnico, além das interpretações particulares que fazem professores e alunos dos materiais em torno dos quais se organiza o ensino.

A partir de uma série de estudos etnográficos de espaços escolares que visavam estabelecer fundamentos de como observar e de como compreender os processos da vida escolar cotidiana, Rockwell (1995) estabeleceu algumas dimensões que atravessam a organização e as práticas institucionais da escola. Entre as dimensões da experiência escolar estão: 1. a estrutura da experiência escolar; 2. a definição escolar do trabalho docente; 3. a apresentação do conhecimento escolar; 4. a definição escolar de aprendizagem; 5. a transmissão de concepções de mundo.

A primeira dimensão, estrutura da experiência escolar, está relacionada com a ordenação espacial e temporal, sendo responsável pela imposição dos limites às atividades escolares. Nessa dimensão estão contidas as regras para agrupar os sujeitos e regular sua participação nas atividades e as regras que delimitam a duração das aulas e a quantidade de aulas no dia e na semana.

A definição escolar do trabalho docente é a dimensão ligada ao modo como a organização e as práticas escolares comunicam as orientações e prioridades reais que definem as atribuições e expectativas em relação ao trabalho do professor. Envolvem as concepções coletivas construídas acerca da função docente no trabalho escolar.

A apresentação do conhecimento escolar se relaciona com a forma de ordenar e apresentar os conhecimentos escolares. Essa dimensão envolve desde aspectos como a seleção e a formalização do conhecimento presentes nos currículos, a disciplinarização dos conteúdos, até aspectos sobre a versão de conhecimento validada pela escola.

A definição escolar de aprendizagem se refere à definição de como proceder para aprender. Nessa dimensão estão os rituais e costumes que se estabelecem em relação a procedimentos recorrentes e atividades cotidianas baseados nas concepções básicas do que é aprender e como deve ser o ensino.

Por fim, a última dimensão abarca as interpretações da realidade e as orientações valorativas decorrentes dos elementos culturais, do senso comum e da ideologia dominante. Essa dimensão envolve as formas de organização do trabalho escolar, as formas de utilização do poder, a atribuição da autoridade nas relações hierárquicas e a definição das normas de comportamento no contexto escolar.

Desse modo, o que se materializa no trabalho escolar é menos o resultado de pura e simples determinação das políticas governamentais educacionais, do que o resultado de uma implexa relação entre o contexto sócio-político, os parâmetros normativos legais, as condições objetivas de contingente, recursos e infraestrutura e a tradição escolar.

La norma educativa oficial no se incorpora a la escuela de acuerdo con su formulación explícita original. Es recibida y reinterpretada dentro de un orden institucional existente y desde diversas tradiciones pedagógicas en juego dentro de la escuela. No se trata simplemente de que existan algunas prácticas que corresponden a las normas y otras que se desvían de ellas. Toda la experiencia escolar participa en esta dinámica entre las normas oficiales y la realidad cotidiana (ROCKWELL, 1995, p.14).

Santos (2011), após estudo em uma escola pública de Educação Básica na cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul, aponta diferentes condicionantes que incidem sobre a organização e o desenvolvimento do trabalho escolar e, particularmente, sobre o trabalho docente. Os condicionantes identificados se relacionam com: 1. as prescrições; 2. os contratos de trabalho dos professores; 3. a organização do trabalho escolar.

O primeiro condicionante se refere às contradições e desencontros das prescrições normativas que, ao promoverem a separação conceitual entre ser professor e ser docente, direcionam o trabalho dos professores exclusivamente para as atividades do trabalho didático. Esse fator conduz para a dissociação entre aspectos administrativo e didático, pois exclui as decisões extra-sala de aula, como a definição do currículo escolar ou o projeto político-pedagógico, da participação de todos os profissionais da educação, enfraquecendo o princípio da gestão democrática participativa prevista pela LDB de 1996.

Os contratos de trabalho são orientados segundo a concepção de que os professores são profissionais técnicos e, por isso, preveem apenas atividades ligadas diretamente ao ensino em sala de aula. Os horários de trabalho dos docentes são estrangulados visando apenas o tempo exigido em atividades de ensino e em reuniões semanais. As demais tarefas concernentes à organização da rotina oficial da escola, ao preparo das atividades pedagógicas, às pesquisas e à formação continuada são excluídas do contrato de trabalho. Fato que inviabiliza a fixação do professor em apenas uma instituição e, conseqüentemente, seu maior envolvimento com o trabalho escolar.

A falta de tempo dos professores na escola parece um problema crônico cuja solução já se desistiu de buscar. O que a escola tem buscado é fazer o melhor dentro do (im)possível. A carga horária de contrato dos professores é apenas a ponta da problemática que a escola está envolvida (SANTOS, 2011, p.259).

O fator condicionante organização do trabalho escolar no tocante à determinação dos tempos, espaços e recursos é voltado ao princípio dos baixos custos. A conjuntura de desenvolvimento do trabalho escolar é muito mais caracterizada por limitações do que por possibilidades, uma vez que os profissionais somente conseguem se envolver com pequenas parcelas do trabalho e não com sua totalidade. Assim, a organização do trabalho escolar se centraliza na estrita execução das tarefas cotidianas em detrimento do planejamento e elaboração de estratégias de ação coletiva.

A concepção de que os docentes são profissionais técnicos orienta a organização da escola e tem repercussões diretas sobre suas ações. Se o professor é um profissional que executa coisas concebidas por outros, a escola deve ser um espaço preparado apenas para execução e não para a concepção. Logo, não são necessários ambientes apropriados para um trabalho intelectual e reflexivo (SANTOS, 2011, p.259).

Muranaka e Minto (2007) questionam a possibilidade de efetivação da autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira prevista pelo Art. 15 da LDB, dados os fatores condicionantes presentes nas políticas educacionais para a educação básica em vigor. De acordo com os autores, a autonomia pedagógica encontra um cerceamento proveniente das Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados de forma centralizada e não contam com mecanismos que possibilitem a participação dos professores. A autonomia administrativa é tradicionalmente burocratizada e hierarquizada, dificultando o exercício democrático nas definições normativas e diretivas. Já a autonomia de gestão financeira é condicionada fortemente por montantes específicos, definidos pelos governos centrais, que podem ser utilizados em itens pré-determinados.

Sobre a efetivação da autonomia da instituição escolar, Paro (2007, p.77) aponta para a necessidade das unidades escolares poderem ultrapassar a concepção de gestão meramente executora:

A descentralização do poder se dá na medida em que se possibilita cada vez mais aos destinatários do serviço público sua participação efetiva, por si ou por seus representantes, nas tomadas de decisão. Para que isso aconteça, no caso do ensino público, não basta a desconcentração das atividades e procedimentos de cunho meramente executivo, como vem acontecendo. É necessário que a escola seja detentora de um mínimo de poder de decisão que possa ser compartilhado com seus usuários com a finalidade de servi-los de maneira mais efetiva.

No tocante à viabilidade da gestão educacional democrática, Saviani (2011), mediante a análise da estruturação e funcionamento dos órgãos educacionais regulatórios (CNE, MEC), questiona a concepção de democracia presente na LDB de 1996. De acordo com o autor, o projeto original encaminhado ao Congresso Nacional⁵⁴ concebia o CNE como um órgão de caráter deliberativo revestido de características de autonomia, representatividade e legitimidade. O CNE seria uma instância com representação permanente da sociedade civil, de modo que seus representantes pudessem participar da formulação, do acompanhamento e da avaliação da política educacional juntamente com o governo central. A ideia seria tentar minimizar os possíveis efeitos da descontinuidade da política educacional nacional em virtude dos interesses de políticas partidárias transitórias. Contudo, para Saviani (2011) o que prevaleceu no texto da LDB foi uma concepção de democracia representativa em detrimento de uma democracia participativa, com o MEC se configurando como órgão máximo, centralizador e normativo.

Em relação à possibilidade de efetivação da gestão democrática nas escolas de acordo com a LDB de 1996, Paro (2007, p.81) afirma:

A grande frustração com relação à regulamentação da gestão democrática do ensino público pela LDB deriva da ausência de regras que pelo menos acenem para uma mudança estrutural da maneira de distribuírem-se o poder e a autoridade no interior da escola. Para isso, seria preciso que, além de uma organização calcada na colaboração recíproca e fundada, não na imposição, mas na convivência e no diálogo, se previssem instituições e práticas que garantissem a participação efetiva tanto dos servidores (professores e demais funcionários) quanto dos usuários (alunos e pais) nas decisões da escola.

Reconhecer a existência dessas dimensões do trabalho escolar não significa afirmar a determinação imobilizadora da ação dos indivíduos integrantes de certa unidade, antes, é admitir a singularidade e complexidade do trabalho desenvolvido nas instituições de ensino e a multiplicidade de fatores condicionantes interligados a ele.

Com efeito, o desenrolar diário do trabalho escolar ocorre sobre um pano de fundo cultural de significados e significantes que constituem o horizonte de sentido responsável por orientar as ações dos sujeitos. Se o trabalho desenvolvido na

⁵⁴ Conforme já apresentado, para maiores detalhes da tramitação do projeto de lei que deu origem à LDB de 1996 Cf. Cap.2, Saviani (2011).

escola apresenta tanto componentes sistêmicos como componentes do mundo da vida, há na mesma a confluência de ações orientadas pela racionalidade instrumental com ações orientadas pela racionalidade comunicativa. Enquanto para a racionalidade instrumental as relações apresentam essencialmente caráter verticalizante com a linguagem ocupando papel secundário, para a racionalidade comunicativa as relações devem primar pela horizontalidade do debate argumentativo livre de coerção. Todavia, se a finalidade ulterior da instituição escolar repousa no *telos* de desenvolver a competência comunicativa nos educandos e este tem no agir educativo sua condição possibilidade, a escola necessita preponderantemente, para a consecução deste, pautar suas ações pela racionalidade comunicativa.

Isto não implica negar a existência e a importância da racionalidade instrumental no desenvolvimento do trabalho escolar, mas indica seu limite de atuação em virtude da necessidade de prevalência da racionalidade comunicativa como *modus operandi* do trabalho a ser desenvolvido na escola. O imperativo da racionalidade comunicativa reclama a (re)construção do espaço público de interação linguisticamente mediada no âmago da instituição escolar, onde ocorra genuinamente processos politizados de formação da vontade coletiva. De acordo com o referencial comunicativo, a construção do espaço público nas escolas se daria a partir da destruição das restrições de comunicação entre os participantes do debate argumentativo público equânime e livre de coações.

A partir da racionalização comunicativa a instituição passaria a apresentar um decrescente grau de repressividade, um decrescente grau de rigidez e a necessidade de aplicação das normas se daria de modo mais flexível por serem internalizadas pela coletividade (HABERMAS, 1968). Desse modo, haveria a (re)politização do trabalho escolar, que passaria a ser concebido, executado e avaliado segundo decisões coletivas estabelecidas no espaço público de interação e argumentação autônoma.

[...] uma sociedade que queira diminuir os efeitos alienantes que exercem os processos inconscientes de integração sistêmica sobre os seus membros, precisará, através da ampliação institucional dos espaços públicos abertos para comunicação, tornar conscientes tais processos para impedir, ou no mínimo reduzir, a colonização sistêmica do *mundo da vida* (LONGHI, 2005, p.117, *grifos do autor*).

4.2. O trabalho docente

A definição de um modelo conceitual de docência abrange a construção de uma base teórico-conceitual para interpretação e análise do trabalho docente que explicita a concepção de como o professor deve assumir e agir sobre seu trabalho. Por isso, o modo de conceber o papel docente na educação escolar influencia diretamente na organização tanto do trabalho escolar como do próprio trabalho do

professor. Além disso, esses pressupostos repercutem na organização dos sistemas de ensino, nas políticas educacionais e nos processo de formação de professores (SANTOS, 2011). Desse modo, a busca pela explicitação dos fundamentos teórico-conceituais que molduram um determinado modelo de docência é imprescindível para a compreensão do trabalho docente.

Segundo Amigues (2004), definir o trabalho do professor permite estabelecer o contorno do exercício da profissão e suas dificuldades, o que possibilita compreender as formas de fazer do professor. Para o autor a atividade do professor dirige-se não apenas aos alunos, mas também à instituição que o emprega, aos pais e a outros profissionais:

A atividade não é a de um indivíduo destituído de ferramentas, socialmente isolado e dissociado da história; pelo contrário, ela é socialmente situada e constantemente mediada por objetos que constituem um sistema [...] No conjunto, a atividade pode ser considerada o ponto de encontro de várias histórias (da instituição, do ofício, do indivíduo, do estabelecimento), o ponto a partir do qual o professor vai estabelecer relações com as prescrições, com as ferramentas, com a tarefa a ser realizada, com os outros (colegas, administração, alunos, pais...), com os valores e consigo mesmo (AMIGUES, 2004, p.41-45).

Sobre a função institucional do professor, Amigues (2004, p.49) aponta ainda que:

O professor é, ao mesmo tempo, um profissional que prescreve tarefas dirigidas aos alunos e a ele mesmo; um organizador do trabalho dos alunos, que ele deve regular ao mesmo tempo em que os mobiliza coletivamente para a própria organização da tarefa; um planejador, que deve reconceber as situações futuras em função da ação conjunta conduzida por ele e por seus alunos, em função dos avanços realizados e das prescrições [...] a atividade distribuída em diversos lugares e de acordo com diferentes temporalidades produz uma continuidade psicológica que não pode ser reduzida apenas à ação.

Nessa perspectiva, as atividades cotidianas realizadas pelo professor podem ser teoricamente encaradas como o resultado de um processo dialético segundo o qual o docente - sendo portador de uma história pessoal, acadêmica e profissional e, também, portador de concepções de mundo, de anseios pessoais e profissionais – reorganiza/readéqua as diversas prescrições, elaborando estratégias de ação de acordo com as condições objetivas do ambiente escolar a fim de desenvolver seu trabalho (SANTOS, 2011).

As atividades realizadas pelo professor, na organização e realização de seu trabalho, evidenciam o caráter subjetivo e singular das ações de cada docente que, diante de dado contexto, de situações adversas e de um quadro prescritivo, tem que contingenciar seus saberes e recursos, enquanto trilham novos caminhos para atuar frente à variabilidade das situações vividas (SANTOS, 2011, p.25).

O trabalho docente, por essa ótica, é sempre singular, dinâmico, relacional, multidimensional, institucional, social e historicamente situado. Através da assunção do caráter amplo e complexo da atividade docente, bem como de seu dinamismo e singularidade, é possível notar a inadequação do modelo da racionalidade técnica para o trabalho dos professores, já que o emprego de simples técnicas ou eleição de estratégias pré-concebidas não são suficientes para enfrentar as situações reais vividas em sala de aula.

A racionalidade técnica associada à formação de profissionais, para Schön (2000), trata-se de um modelo de racionalidade que repousa sobre um perfil do profissional concebido como técnico-especialista que aplica com rigor as regras derivadas do conhecimento científico.

A racionalidade técnica diz que os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos. Profissionais rigorosos solucionam problemas instrumentais claros, através da aplicação da teoria e da técnica derivadas de conhecimento sistemático, de preferência científico (SCHÖN, 2000, p.15).

Por se tratar de uma concepção externa e independente do próprio conhecimento pessoal, podemos nos referir a este modelo de racionalidade como um enfoque positivista que dá primazia ao modelo de ciência aplicada. Sendo assim, o conhecimento profissional, nesta perspectiva, produz-se na forma de um *corpus* doutrinal, objetivo e validado empiricamente, que se revela externo e independente do próprio profissional que o terá de utilizar para resolver os problemas da sua prática com a ajuda dos melhores meios técnicos (MONTERO, 2005).

Entretanto, em diversas situações surgem problemas que o componente científico, característico da racionalidade técnica, não consegue abarcar em sua totalidade, quando se trata fundamentalmente de fenômenos próprios da prática como a complexidade, a incerteza, a instabilidade, a singularidade, os conflitos de valores etc.

Quando uma situação problemática é incerta, a solução técnica de problemas depende da construção anterior de um problema bem-delineado, o que não é, em si, uma tarefa técnica. Quando um profissional reconhece uma situação como única não pode lidar com ela apenas aplicando técnicas derivadas de sua bagagem de conhecimento profissional. E, em situações de conflito de valores, não há fins claros que sejam consistentes em si e que possam guiar a seleção técnica dos meios (SCHÖN, 2000, p.17).

A par do modelo epistêmico da racionalidade técnica e instrumental, no âmbito dos modelos de docência, a literatura especializada apresenta outro modelo de racionalidade associado à profissão: a racionalidade prática. De acordo com essa concepção, a prática não é apenas *locus* da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas espaço de criação e reflexão, em que novos conhecimentos são, constantemente, gerados, validados e/ou modificados. Nesse

modelo o conhecimento deve constituir-se a partir de vivências e análise de práticas concretas que permitam constante dialética entre a prática profissional e a formação teórica e, ainda, entre a experiência concreta e a pesquisa, ou seja, teoria e prática devem ser consideradas como um núcleo articulador no processo de formação de forma integrada, indissociável e complementar (GARCÍA, 1999).

Schön (2000) alude para a essencial relação teoria-prática no contexto da racionalidade prática, clarificando seu aspecto inerentemente dialético:

Qualquer que seja a linguagem que venhamos a empregar, nossas descrições do ato de conhecer-na-ação são sempre construções. Elas são sempre tentativas de colocar de forma explícita e simbólica um tipo de inteligência que começa por e ser tácita e espontânea. Nossas descrições são conjecturas que precisam ser testadas contra observações de seus originais, dos quais pelo menos em certo aspecto, elas provavelmente distorcerão. Porque o processo de conhecer-na-ação é dinâmico, e os 'fatos', os 'procedimentos' e as 'teorias' são estáticos [...] A distinção entre os processos de reflexão-na-ação e de conhecer-na-ação pode ser sutil. Alguém que executa habilidosamente uma tarefa ajusta suas respostas às variações nos fenômenos. Nessa apreciação momento a momento de um processo, o indivíduo coloca em ação um vasto repertório de imagens de contextos e ações [...] Na base dessa visão da reflexão-na-ação do profissional está uma visão construcionista da realidade com a qual ele lida – uma visão que nos leva a vê-lo construindo situações de sua prática, não apenas no exercício do talento artístico profissional, mas também em todos os outros modos de competência profissional [...] Quando os profissionais respondem a zonas indeterminadas da prática, sustentando uma conversação reflexiva com os materiais de suas situações, eles refazem parte de seu mundo prático e revelam, assim, os processos normalmente tácitos de construção de uma visão de mundo em que baseiam toda a sua prática (SCHÖN, 2000, p.31, 34, 39).

O modelo de docência baseado da racionalidade prática traz à tona as limitações do modelo da racionalidade técnica ao ter que confrontar situações práticas caracterizadas pela complexidade, incerteza, especificidade, singularidade, entre outros; e reconhece a imprescindibilidade da experiência para se adquirir a competência profissional de uma determinada área.

O modelo da racionalidade técnica, característico dos anos 1970 e que dominou durante mais de uma década a área da formação docente, passa a ser substituído pelos argumentos da racionalidade prática que considera os professores como profissionais reflexivos, investindo na valorização e no desenvolvimento dos saberes docentes e na consideração destes como pesquisadores e intelectuais críticos (ZIBETTI; SOUZA, 2007, p. 249).

Reconhecendo a ação educativa como processo e não como *telos*, temos que esta se desenvolve em um ambiente em que os interlocutores não gozam do mesmo *status* do que tange à autonomia moral e cognitiva⁵⁵. Contudo, o agir comunicativo, nos termos habermasianos, tem como condição de partida o diálogo simétrico entre sujeitos competentes comunicativamente, em que nenhuma forma de coação

⁵⁵ Para uma discussão geral acerca da concepção habermasiana de autonomia ver Freitag (1989).

hierárquica deve prevalecer sobre a força do melhor argumento durante o livre processo argumentativo. Por conseguinte, a ação educativa, não sendo o próprio agir comunicativo, reclama componentes de ação estratégia-instrumental, pois a própria prática pedagógica, decorrendo de uma interação assimétrica professor-aluno, detém dimensões teleológicas.

A interação professor-aluno, quando orientada pelo agir comunicativo, sempre gera ações educativas por causa da natureza formativa da educação. Como o referencial da ação educativa é o agir comunicativo, e esse somente ocorre de forma limitada na escola, então consideramos que tais dinâmicas são ações educativas, ou seja, estão intencionalmente orientadas para o desenvolvimento da competência interativa e comunicativa pressuposta no aluno (LONGHI, 2005, p.06).

De acordo com a proposição de Longhi (2005), uma ação só é verdadeiramente educativa se conduzir à formação da competência linguística nos educandos. Isto implica no aforismo de que toda a ação educativa apresenta componentes de ação teleológica, mas nem toda ação teleológica realizada na escola é obrigatoriamente educativa. Assim, o processo educativo realizado em instituições escolares se desenvolve no liame do agir teleológico e do agir comunicativo, já que abarca tanto ações destinadas à obtenção de sucesso ou de produtos, como ações com a finalidade de estabelecer significados e de construir acordos, normas e expectativas de comportamentos recíprocos.

A prevalência da racionalidade comunicativa implica que a prática pedagógica não deve se submeter, e por isso se reduzir, à ação meramente instrumental e estratégica, mas deve ser conduzida de modo a se construir uma concepção ampliada do processo educativo, em que a escola propicie as condições para a formação de cidadãos competentes linguisticamente e, por conseguinte, capazes de agir comunicativamente nas formações societárias contemporâneas. Essa concepção exige uma prática pedagógica que valorize o diálogo, a construção coletiva do conhecimento e a valorização do processo de individuação.

A dinâmica do processo formativo é um deslocamento que persegue o caminho que vai da ação educativa para o agir comunicativo. Esse deslocamento vai de ações simples para ações mais complexas. A complexidade ocorre em função, por um lado, do nível do uso das regras próprias do discurso que necessitam ser observadas na interação e, por outro, do nível de aprendizagem da competência linguística para executar ações mediadas simbolicamente frente aos demais interlocutores envolvidos (LONGHI, 2005, p.138).

Consideramos que o trabalho docente está intrinsecamente relacionado com a formação de indivíduos e, por isso, é um trabalho que toma como base as interações de natureza comunicativas. Se as interações comunicativas só se realizam por meio da linguagem nos processos expressivos intersubjetivamente partilhados, o desenvolvimento do trabalho docente deve estar orientado essencialmente pela racionalidade comunicativa. Desse modo, o trabalho do

professor não tendo natureza estritamente técnica, mas natureza comunicativa, não pode se reduzir a ações instrumentais e estratégicas.

Na LDB de 1996 percebemos certa ampliação da concepção de trabalho docente. Seu Art. 13 aponta como atribuições do professor a participação da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; a participação de períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; e a participação nas atividades de articulação da escola com as famílias e com a comunidade.

Diante do exposto até aqui, comungamos com a concepção ampliada de Santos (2011, p.23) acerca das atribuições do trabalho docente:

O professor deve ser formado e contratado para participar ativamente da definição das políticas públicas que regem a educação, da organização do trabalho da escola (seus tempos e espaços), da elaboração dos projetos político-pedagógicos, da busca de parcerias com a comunidade e com profissionais externos, da proposição e construção dos currículos escolares, da definição das metodologias de ensino, da produção de conhecimentos da área e, em especial, dos movimentos sindicais da classe a qual pertence, etc.

Portanto, tomamos como princípio básico e fundamental a assunção de que o ensino, em seu aspecto puramente didático, não encerra a totalidade do trabalho docente. No âmbito da educação formal, a atuação docente está ligada a diferentes instâncias que abarcam não somente a atuação em sala de aula, mas, igualmente, a atuação na escola e na rede de ensino. O trabalho desenvolvido pelo professor, dentre outros, envolve o trabalho didático-pedagógico de sala de aula, a elaboração do trabalho escolar, a organização da proposta político-pedagógica e curricular da escola, além da participação na definição de políticas educacionais e da gestão coletiva da rede de ensino. Devido às características singulares, dinâmicas e complexas das atividades do trabalho escolar e da natureza comunicativa da prática pedagógica, o trabalho docente não pode se submeter e, por isso se reduzir, aos ditames da racionalidade técnica, mas se orientar pelos princípios da racionalidade prática e comunicativa.

4.2.1. Condicionantes sobre o Trabalho Docente

Consideramos que o trabalho do professor é institucional, social e historicamente situado, se desenvolve diante de uma instituição responsável por ditar a organização do trabalho escolar, que, por sua vez, são orientadas por normativas legais resultantes de políticas públicas educacionais de um determinado arranjo social com certo modelo político-econômico vigente.

Por conseguinte, podemos considerar que há claramente um entroncamento entre o trabalho escolar e o trabalho docente, como corolário a compreensão do

trabalho escolar exige compreender o trabalho docente e, este só pode ser apreendido se tomado no contexto do trabalho escolar. Logo, os condicionantes do trabalho escolar apresentados anteriormente também atuam sobre o trabalho docente.

Como já discurremos sobre diversos fatores condicionantes do trabalho escolar, nesta seção abordaremos, particularmente, alguns fatores que, historicamente, têm influenciado a constituição e a (des)profissionalização da profissão docente.

Para Montero (2005), um dos grandes problemas para a definição de quem são os professores e de conceituar o ensino como profissão, tem sido a definição destes em função de uma série de fatores problemáticos, tais como: a docência encarada como atividade vocacional; atuação cotidiana excessivamente prática e rotineira; e escassa valorização de seus conhecimentos pedagógicos. Segundo a autora, para que ocorra o desenvolvimento profissional dos professores é essencial que haja a consolidação de um corpo sistemático de conhecimentos e atribuições específicas da profissão que sejam consensual e coletivamente validados.

Sobre a excessiva dispersão dos modelos de carreira docente vigentes nas diversas redes de ensino do Brasil e sobre as condições precárias de contratos de trabalho que conjuntamente têm contribuído para a não profissionalização da profissão, Terrazzan (2007, p.48) afirma:

Mesmo considerando que deve-se respeitar o princípio de autonomia dos diversos sistemas de ensino, para que possam valorizar e ponderar os aspectos regionais e locais, a variabilidade daquilo que se chama de carreira do magistério nos sistemas de ensino estaduais e municipais é excessiva. Como regra geral, esses sistemas têm em comum apenas os baixos salários, a não vinculação (fixação) do professor a uma unidade escolar, a falta de concursos periódicos e a falta ou insuficiência absoluta de tempo na carga de trabalho para estudos de formação e/ou para elaboração e participação em projetos vinculados ao desenvolvimento pessoal e profissional do corpo de professores, bem como ao desenvolvimento institucional da unidade escolar.

Associado ao panorama precário das condições de trabalho, o autor aponta ainda para o fato da ausência de um consenso acerca das especificidades características da profissão docente e a consequente dificuldade de institucionalização de conselhos ou ordens que identifiquem a profissão:

[...] o que se vê é uma *total fragmentação desta quase-profissão*, acompanhada de uma perda generalizada do sentimento de pertença a um agrupamento profissional com características próprias e, sobretudo, valorizado socialmente [...] ainda não há consenso a respeito da necessidade, pertinência ou justeza da existência de *conselhos ou ordens profissionais de professores*, constituídos por aqueles que receberam formação para tanto, ou seja, por aqueles que partilham dos chamados “*saberes docentes*”, e que possam se responsabilizar, institucionalmente,

por organizar e sustentar as definições básicas e mínimas para o exercício digno da *profissão docente* (TERRAZZAN, 2007, p.148, *grifos do autor*).

Essa condição de *quase-profissão* repercute diretamente na desvalorização da carreira a ponto do não reconhecimento remuneratório por parte das redes de ensino em relação ao nível de estudos acadêmicos e cursos de qualificação/pós-graduação dos professores. Fatos que têm contribuído para o desprestígio da carreira de professor da EB e refletido em sua baixa valorização social. Para Terrazzan (2007, p.148):

Valorização da profissão, mediante carreira que garanta uma remuneração atraente e compatível com a exigência em nível superior e que contemple o reconhecimento efetivo e digno dos estudos de pós-graduação realizados (especialização, mestrado e doutorado), ainda são situações raras, considerando todas as redes de ensino, e casos pontuais nas redes públicas de Educação Básica no país. A maioria desses sistemas de ensino desconhece, não apóia, por vezes até dificulta, ou então subvaloriza esses estudos, sobre tudo os mestrados e doutorados. O mais comum é que aqueles que conseguem obter tais diplomas procurem abandonar a atuação direta na Educação Básica e ingressar numa carreira de professor universitário.

Terrazzan (2007, p.156) apresenta uma síntese, elaborada a partir de avanços nos estudos acadêmicos e nas normativas legais, dos aspectos que contribuiriam para a valorização e consolidação da profissão docente, são eles:

1. **Carreira própria:** necessidade de consolidação da identidade própria para os Cursos de Licenciatura, com aumentos de seu *status* acadêmico e da valorização de seus discentes.
2. **Nível superior / Graduação plena:** superação da presença de professores com formação de nível médio ou nas Licenciaturas Curtas.
3. **Responsabilidade compartilhada pela Formação Inicial e pela Formação Continuada:** indispensável articulação institucional permanente entre as IES e as EBB de modo a viabilizar os processos formativos iniciais e em serviço de professores mediante ações conjuntas em programas estruturados e formalizados de parceria.
4. **Articulação entre as dimensões teóricas e práticas de formação:** superação do modelo de formação pautado na racionalidade técnica e o estabelecimento da imbricação teoria-prática como princípio orientador das ações e atividades de formação.
5. **Plano de formação de formadores:** constituição de grupos de professores formadores nas IES com identidade e especificidades dos formadores de professores.

6. **Direção Geral e Colegiados próprios:** caracterização da profissão de ensino como formas operacionais específicas, separadas de outras carreiras universitárias, mas também colegiados próprios para cada Licenciatura, articulados e coordenados por uma única Direção Geral da carreira.
7. **Saberes específicos da profissão:** estruturação dos componentes curriculares das Licenciaturas a partir de saberes docentes reconhecidos como específicos da profissão.
8. **Distribuição da carga horária em componentes e atividades diversificadas de Formação:** necessidade de uma distribuição equilibrada da carga horária nas Licenciaturas entre ações e atividades de natureza teórico-metodológica e de natureza prática e entre formação conceitual num campo disciplinar, formação conceitual no campo pedagógico e formação conceitual sobre a didática da matéria de ensino.

Dentre os diversos condicionantes que atuam sobre o trabalho docente, parece-nos que um agravante se encontra justamente em sua situação de não profissionalização e todos os aspectos ligados a esse *status*. A condição de quase-profissão torna a carreira, sem identidade, suscetível a ingerências verticalizantes que limitam a atuação consciente, comprometida e crítica do professor em seu ambiente de trabalho.

Embora pareça evidente, consideramos que a sustentação apresentada por Montero (2005, p.26) é extremamente pertinente quando se trata da temática “trabalho docente e seus condicionantes”:

Claro que melhorar a educação e fazer depender essa melhoria do professorado, implica melhorar também a contratação, a formação, a situação social e as condições de trabalho do pessoal docente, porque este não poderá responder ao que dele se espera se não possuir os conhecimentos e a competência, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação exigidos (MONTERO, 2005, p.26).

4.2.2. O Professor e o planejamento didático-pedagógico

A prática pedagógica, sendo a prática educativa formal desenvolvida em um espaço institucional coordenador da ação, tem um objetivo social a ser atingindo. Por essa razão, essa prática, ao contrário do que poderia ocorrer em outros espaços, necessita ser realizada de modo consciente, explícito e planejada para que a consecução dos objetivos seja possível, possa ser avaliada e a instituição escolar cumpra sua função social.

Como já apresentamos, o trabalho docente não se restringe exclusivamente ao trabalho pedagógico, porém este ocupa um lugar central e decisivo, uma vez que

é a dimensão diretamente ligada à interação com os alunos e, portanto, a responsável direta por materializar o *telos* da ação educativa.

Nesse sentido, o planejamento didático-pedagógico ocupa uma posição nevrálgica na ação educativa, visto que é o responsável por definir o trabalho que se intenta realizar, bem como as estratégias para melhor executá-lo. Por conseguinte, o planejamento deve definir não só os objetivos pedagógicos, como os princípios norteadores da ação educativa e os mecanismos de avaliação do trabalho realizado.

Definir objetivos pedagógicos requer lidar com duas dimensões que devem estar inter-relacionados, quais sejam, as pretensões educativas e a realidade objetiva. A primeira está ligada a uma condição idealizada que se deseja, se espera e/ou se é necessário alcançar. Já a segunda relaciona-se com as condições postas na realidade cotidiana objetiva que apresenta as possibilidades e os limites de realização da ação. A definição dos objetivos é uma ação de planejamento que mira um ideal que necessita balizar-se por um real que se apresenta. Diretamente ligado à definição dos objetivos está o processo de determinação de princípios norteadores da ação abarcando a determinação das etapas e as tarefas a serem realizadas para a consecução desses objetivos. Por fim, o estabelecimento de mecanismo de avaliação que cumprem o papel de apontar em que medida o resultado das ações correspondem ao que foi traçado e ajudar a redefinir a continuidade ou a busca de alternativas para o desenvolvimento do trabalho.

Por isso, o planejamento didático-pedagógico cumpre o papel de organizar os conteúdos curriculares, as sequências didáticas de atividades que viabilizem a aprendizagem desses conteúdos, bem como os materiais e recursos necessários para a realização dessas sequências didáticas. Também devem ser previstos a organização dos tempos e espaços da ação educativa ao longo dos bimestres, a organização social da sala de aula para a realização de atividades e, por fim, os critérios de avaliação da aprendizagem.

De acordo com Rios (1992, p.73) o planejamento didático-pedagógico é uma atividade de reflexão do e sobre o trabalho cotidiano e por isso:

O exercício de refletir tem, sem dúvida, um caráter teórico. Entretanto, toda reflexão só tem significado se emerge da prática, procura analisá-la, fundamentá-la e a ela volta, no sentido de reforçá-la ou reconduzi-la, se necessário. Trata-se de uma espécie de distanciamento estratégico, para procurar ver de forma nova alguns elementos já conhecidos por nós. Mergulhados na cotidianidade de nosso trabalho, nem sempre dele nos distanciamos reflexivamente. No entanto, esse olhar crítico é fundamental para caminharmos com mais segurança e efetividade, para nos desembaraçarmos de alguns entraves e para descobrirmos novas alternativas para a melhoria de nosso trabalho, o que é, em última instância, o que estamos buscando enquanto profissionais.

Fusari (1998, p.51) elenca alguns aspectos importantes que o professor deve levar em consideração para um adequado planejamento didático-pedagógico e sua formalização mediante a elaboração de planos de ensino:

Elaborar, executar e avaliar planos de ensino exige que o professor tenha clareza (crítica): da função da educação escolar na sociedade brasileira; da função político-pedagógica dos educadores escolares (diretor, professores, funcionários, conselho de escola); dos objetivos gerais da educação escolar (em termos de país, estado, município, escola, áreas de estudo e disciplinas), efetivamente comprometida com a formação da cidadania do homem brasileiro; do valor dos conteúdos como meios para a formação do cidadão consciente, competente e crítico; das articulações entre conteúdos, métodos, técnicas e meios de comunicação; e da avaliação no ensino-aprendizagem.

Devido às suas características, o planejamento didático-pedagógico apresenta componentes do agir teleológico e estratégico que são responsáveis pela organização racional dos meios necessários e eficientes para a obtenção dos fins almejados. Entretanto, os fenômenos do cotidiano escolar não são determinados univocamente devido à sua complexidade, multidimensionalidade e singularidade. As ações teleológicas e estratégicas, por se restringirem ao âmbito de aplicação possível da técnica e da estratégia pré-concebida, não abrangem satisfatoriamente a pluralidade e dinamismos de situações vivenciadas diariamente na escola. Por isso, o professor deve ter consciência da provisoriedade do planejamento e ter autonomia para ser capaz de lidar, de forma competente, com essas características do cotidiano escolar. Autonomia refletida na capacidade de refletir, criar e produzir estratégias e novos conhecimentos, permitindo o permanente movimento dialético entre a teoria e a experiência vivida.

Com efeito, o planejamento didático-pedagógico concebido como uma proposta de intervenção com *telos* bem definido necessita ser uma tarefa suficientemente elaborada, mas que, diante das condições inéditas e ímpares do cotidiano escolar, deve ter sua aplicação menos de forma mecanizada e acrítica do que plástica, reflexiva e crítica.

O planejamento, segundo Fusari (1998), deve ser algo articulado, crítico e rigoroso, integrador de todas as etapas da prática pedagógica desde a elaboração, passando pela execução, até sua avaliação. De acordo com o autor, a formalização do planejamento mediante a confecção de um plano de ensino ou plano de aula deve apenas atuar como um instrumento orientador do trabalho docente. O professor diante das singularidades e imprevisibilidades cotidianas deve ter uma ação consciente, competente e crítica de modo a suplantar as limitações encontradas no plano inicial e buscar transformar a realidade de modo a garantir a consecução dos objetivos educativos fundamentais. Sobre a importância da autonomia docente, Fusari (1998, p.46) defende:

Um profissional da Educação bem-preparado supera eventuais limites do seu plano de ensino. O inverso, porém, não ocorre: um bom plano não transforma, em si, a realidade da sala de aula, pois ele depende da competência-compromisso do docente. Desta forma, planejamento e plano se complementam e se interpenetram, no processo ação-reflexão-ação da prática social docente.

Cabe destacar que a autonomia docente e a provisoriedade do planejamento didático-pedagógico não devem ser confundidas com a falta de consistência e efetividade do planejamento e nem mesmo com atuação *improvisista* e aleatória.

Ressaltando a necessidade da integração da prática pedagógica ao trabalho escolar, Terrazzan (2007, p.153) afirma:

Essa autonomia [do professor] vincula-se a diversas outras autonomias, como a da escola enquanto instituição ou a do aluno enquanto sujeito. Ela é sempre relativa, jamais podendo se confundir como soberania; exige que o professor tenha clareza de seu papel social mais amplo e também como parte do conjunto da instituição em que atua.

Rios (1992) ressalta a relatividade dessa autonomia em virtude de sua interdependência em relação a todos os fatores integrantes do sistema de ensino. De acordo com a autora:

A Escola, enquanto parte de um organismo mais amplo que é a sociedade, ou de uma estrutura de que fazem parte também os órgãos centrais do sistema educacional, tem em relação a eles, uma autonomia relativa. Não se trata de uma dependência absoluta ou de uma completa independência - o que existe é uma Interdependência. E é nessa situação que os educadores são desafiados a definir suas ações, a organizar os projetos. Os projetos que se organizam nas unidades escolares atenderão às exigências específicas de cada uma delas, levando em conta sua situação peculiar, mas também estarão conectados com outros projetos, com diretrizes que se definem em âmbito amplo do conjunto da sociedade. O desafio que mencionamos está mesmo, para os educadores na busca de explorar o mais eficazmente possível as condições - suas, de profissional e de seu contexto - para a construção da Educação Escolar (RIOS, 1992, p. 77).

Sobre o aspecto coletivo do planejamento, Fusari (1998, p.52) destaca:

Vale insistir que o trabalho de planejamento e, conseqüentemente, a tarefa de preparar (pensar e redigir), vivenciar, acompanhar e avaliar planos de ensino são ações e reflexões que devem ser vivenciadas pelo grupo de professores e não apenas por alguns deles [...] Os problemas devem ser identificados, caracterizados, tendo em vista a sua superação [...] O conhecimento e a análise crítica do contexto no qual os problemas se manifestam são muito importantes para identificar suas causas, que poderão ser encontradas no interior da própria escola, na estrutura da sociedade e na interação entre a escola e o contexto social global.

A atuação docente autônoma, portanto, implica na capacidade de integrar seu trabalho ao trabalho escolar. Esse esforço de integração visa inserir sua atuação

pedagógica a um propósito educativo comum definido coletivamente pelos pares para determinada escola. O professor deve ainda identificar de que formas os condicionantes atuam e limitam essa mesma atuação e buscar, continuamente, subsídios para criticamente replanejar e readequar sua prática pedagógica a fim de alcançar, da melhor maneira possível, os objetivos traçados ou, até mesmo, reelabora-los de modo mais adequado.

4.2.3. O Professor e o Ensino de Ciências

O Ensino de ciências não é, de forma alguma, algo trivial. A própria história controvertida da busca por pressupostos epistemológicos para uma metodologia de ensino de ciências demonstra que a condução do ensino com a utilização de “fórmulas fechadas e milagrosas” está fadada, diante da complexidade e singularidade do cotidiano escolar, a resultados inexpressivos no tocante à aprendizagem dos alunos. De acordo com Hodson (1985), o longo período de estabilidade nos currículos das disciplinas científicas no ensino formal começa a ser abalada no final da década de 1950, com o início de um processo de inovação marcado pela intenção de superar uma tradição centrada nos conteúdos e com pouca ênfase nas atividades didáticas experimentais. Neste período, as intenções de renovação do ensino de ciências giraram em torno da aquisição significativa de conhecimentos e da familiarização com a metodologia científica.

Durante os anos 60 e 70 houve a eclosão dos projetos baseados no que ficou conhecida como aprendizagem por descoberta (HODSON, 1985). O princípio do ensino por descoberta autônoma é de que se o conhecimento acadêmico-científico é elaborado aplicando o método científico, então no ensino de ciências deveria se ensinar os estudantes a realizar boas observações e através destas, por indução, os mesmos chegariam a descobrir as leis da natureza. Porém, segundo Gil Pérez (1983), essas propostas de ensino e aprendizagem geravam visões simplistas e muito superficiais da forma em que realmente se produzem os conhecimentos científicos, além de serem carentes de suficientes fundamentações teóricas.

As décadas de 70 e 80, entretanto, foram marcadas por uma série de estudos acerca das concepções de crianças e adolescentes sobre os mais variados temas e conceitos científicos, numa linha de investigação que ficou conhecida como movimento das concepções alternativas (OSBORNE; WITTROCK, 1985). Estes estudos mostraram que os estudantes possuem uma série de ideias/concepções alternativas aos diversos conceitos ensinados nas aulas de ciências, e que estas se caracterizam por serem pessoais, fixas e difíceis de mudar. A permanência destas concepções após e apesar da participação dos alunos nas aulas de ciências, colocava em evidência a necessidade de se construir uma nova perspectiva para o ensino de ciências de modo a considerar os resultados da literatura acadêmico-científica da área (MORTIMER, 1992).

Na década de 80, segundo Bastos e colaboradores (2004), a preocupação em relação ao fenômeno das concepções alternativas deu origem a debates e pesquisas que visavam estabelecer de que formas essas concepções poderiam se eliminadas ou transformadas, dando lugar a concepções que fossem coerentes com os conhecimentos científicos aceitos e validados pela comunidade acadêmica. De acordo com os autores, surgiram também diversos trabalhos que visavam discutir os processos mentais que poderiam conduzir à mudança conceitual e que visavam ainda identificar as condições que estimulariam o aluno a substituir suas concepções alternativas por concepções mais adequadas do ponto de vista científico.

Uma das proposições que se fortaleceu e ganhou adeptos no interior da comunidade de pesquisadores da área de ensino de ciências foi a defendida por Posner e seus colaboradores (1982), segundo a qual a mudança conceitual nos indivíduos se assemelharia à mudança de paradigma na ciência⁵⁶. Os autores defendiam que a mudança conceitual poderia ocorrer se no processo de ensino levasse-se em consideração as algumas condições: i) o estudante deveria ficar insatisfeito com suas concepções anteriores; ii) a nova concepção deveria se mostrar inteligível, plausível e frutífera para que o estudante pudesse encontrar soluções para as novas questões plantadas. Assim, Posner e colaboradores (1982) sugeriram que as atividades didáticas deveriam desenvolver exposições, demonstrações, problemas e exercícios experimentais que pudessem ser usados para gerar conflitos cognitivos e estimular a mudança conceitual nos estudantes.

Para Mortimer (2000) as estratégias de ensino voltadas para a mudança conceitual são pouco efetivas e os indivíduos não necessariamente abandonam concepções anteriores quando constroem concepções novas. Defende ainda que o ensino por mudança conceitual desconsidera o papel que os fatores afetivos desempenham na aprendizagem e, por recorrer repetidamente a estratégias de conflito cognitivo, tende a gerar insegurança, inibição e rejeição entre os alunos. O autor, fundamentado em Bachelard, opondo-se a uma “superação” definitiva e absoluta das ideias prévias, postula a ideia de “perfil conceitual”, enfatizando a possibilidade que os indivíduos poderem utilizar diferentes formas de pensamento em diferentes domínios. Defende que o processo de aprendizagem seja visto como a construção de um corpo de noções que possam ser aplicadas a diferentes contextos. Desse modo, para Mortimer (2000), o objetivo do ensino de ciências, mais do que a mudança conceitual, deveria ser possibilitar uma mudança no perfil conceitual em direção a um perfil mais elaborado do ponto de vista científico, que deveria ser acompanhada pela crescente conscientização dos estudantes sobre seus próprios perfis.

A noção de perfil conceitual, de acordo com Bastos e colaboradores (2004), traz algumas contribuições importantes, dentre as quais: i) destaca outra possibilidade para o modo como os indivíduos lidam com novas informações e

⁵⁶ O autor se baseia nos conceitos de mudança paradigmática nas ciências estabelecido por Kuhn (1992).

ideias, além daquela que se relaciona à mudança conceitual; ii) alerta para o fato de que as pessoas leigas, em comparação com os cientistas, estão menos preocupadas em tentar solucionar inconsistências em seus próprios conhecimentos, e que tal aspecto precisa ser considerado ao se propor e conduzir programações de ensino; iii) é particularmente apropriada para se discutir situações de ensino em que existam diferentes formas de interpretação da realidade que está sendo estudada, todas elas, de alguma forma, úteis para que os alunos orientem seu pensamento e ações.

Gil Pérez (1999) também critica o modelo de mudança conceitual, pois o considera que fazer os alunos explicitar suas ideias para em seguida rechaçá-las seria uma estratégia “perversa”. O autor defende que, assim como a construção da Ciência se dá socialmente, também na aprendizagem seria interessante que se reforçassem os aspectos coletivos e o trabalho em colaboração. Por isso, propõe uma estratégia didática que enfoca o aprendizado como uma investigação que se daria através do estudo de situações problemáticas abertas e estas deveriam despertar o interesse dos alunos. De acordo com essa estratégia o aprendizado não é concebido como uma simples mudança conceitual e sim como uma mudança conceitual, metodológica e de atitudes.

Bastos e colaboradores (2004) argumentam que os diversos modelos epistemológicos e metodológicos ao longo da história para o ensino de ciências apresentam certa superposição quanto às suas abordagens e, apesar de suas virtudes, apresentam limites no que se refere à possibilidade de sua aplicação em diferentes situações de ensino e aprendizagem. Os autores advogam a necessidade de uma pluralidade de interpretações acerca do processo de ensino e aprendizagem em ciências, evitando a ênfase em verdades absolutas ou fórmulas fechadas tanto para a compreensão dos processos de aprendizagem, quanto para a condução do ensino escolar.

Em que pese as inúmeras abordagens metodológicas para o ensino de ciências, de acordo com Driver (1986), a abordagem de cunho construtivista se caracteriza por considerar a aprendizagem como um processo adaptativo, no qual os esquemas conceituais do aprendiz são progressivamente (re)construídos de modo a atingirem um alcance cada vez maior em relação a ideias e experiências. Segundo a autora, mesmo reconhecendo a pluralidade de pensamentos e vozes do mundo acadêmico, pode-se considerar que as principais características da visão construtivista são:

1. O que há no cérebro do que vai aprender tem importância;
2. Encontrar sentido supõe estabelecer relações: os conhecimentos que podem conservar-se permanentemente na memória não são fatos isolados, mas sim aqueles muito estruturados e que inter-relacionam de múltiplas formas;

3. Quem aprende constrói ativamente significados;
4. Os estudantes são responsáveis por seu próprio aprendizado;
5. A aprendizagem é um processo que pressupõe atividade mental.

Parece haver consenso na comunidade acadêmica que o ensino de ciências pautado estritamente no conhecido modelo de transmissão-recepção seja insuficiente para a aprendizagem de conceitos científicos pelos alunos. Devido a seu caráter verticalizante, com o professor ocupando o papel de detentor exclusivo do conhecimento, esse modelo não prima por criar condições para que os alunos possam abandonar uma postura passiva-receptiva e acrítica no processo educativo e por fomentar os alunos a, atuando de modo ativo, estabelecerem relações entre os conteúdos das diversas disciplinas de modo fundamentado e crítico.

A partir do exposto até aqui e do reconhecimento da limitação do modelo de transmissão-recepção para a aquisição de conceitos científicos, podemos nos indagar: De que modo pode se dar a atuação dos professores de ciências a fim de propiciar elementos para a aprendizagem dos conteúdos e conceitos das ciências naturais?

Sanmartí (2002, p.49) ressalta que a concepção de ciência que o professor possui influencia diretamente seu modo de atuação no ensino e pode reforçar as ideias prévias dos alunos:

Sin el conocimiento del contexto de producción de la ciencia los estudiantes construyen una visión sobre ella que refuerza sus percepciones iniciales tales como: *lo que se nos dice es una verdad incuestionable, todas las ideas son igualmente verdaderas, o no es importante conocer cómo han cambiando las teorías, sino la versión final, que es la válida.*

Com efeito, a compreensão de como o conhecimento é produzido na Ciência tem fundamental importância e incide fortemente na prática pedagógica do professor.

Para Izquierdo (2005) a Ciência pode ser concebida como uma área do conhecimento humano que se caracteriza por ser metódico e sistematizado, isto é, com um objeto próprio, uma metodologia de investigação e validação do conhecimento, uma linguagem compartilhada por pares e uma rigorosidade epistemológica peculiar. Por isso, de acordo com o autor, nenhum conhecimento científico é “um retrato do mundo”, mas é o resultado de uma intervenção intencionada em determinados fenômenos, que foram interpretados e comunicados a pessoas que compartilham valores e expectativas.

Giordan (1999) salienta a dimensão dialógica presente na construção humana do conhecimento científico ao afirmar:

[...] sendo a ciência uma construção humana, deve-se reconhecer que no fazer ciência se desenvolve um processo de representação da realidade em que predominam acordos simbólicos e lingüísticos num exercício continuado de discursos mentais, íntimos ao sujeito, e discursos sociais, propriedade do coletivo.

De acordo com Longhi (2005), na perspectiva comunicativa do conhecimento há um deslocamento da concepção de conhecimento baseada no saber dedutivo-empírico para uma concepção de conhecimento derivado do saber intersubjetivamente partilhado no interior da comunidade de pesquisadores. Desse modo, a identidade de um objeto pode ser realizada a partir de diversas descrições de diferentes observadores, contudo os enunciados e asserções dos falantes são tomadas como pretensões de verdade. Essas pretensões, por sua vez, são tematizadas e investigadas quanto à sua validade por uma comunidade de comunicação que, em um debate argumentativo aberto, estabelece a compreensão comunicativa e a formação do consenso sobre algo. O estabelecimento do consenso é responsável por conferir legitimidade e, assim, a consolidação de conhecimento aceito e respaldado acerca de determinado fenômeno.

Diante do paradigma da compreensão mútua, a construção do conhecimento envolve a interpretação de algo como algo mediado pelos sinais consensuados e legitimados socialmente.

[...] todo espaço temático da pesquisa científica, em consequência da forma como Habermas concebe a noção de verdade, desloca-se para a argumentação. A autocompreensão cientificista, defendida pelo positivismo, entendia que a pesquisa científica é um saber fundado na experiência. Ao deslocá-la para a argumentação, a pesquisa científica deixaria de ser um saber objetivamente fundado na experiência e passaria a ter um caráter reflexivo, debatido no interior da comunidade de pesquisadores. O progresso científico passa a ser reinterpretado como um processo constante de correções da linguagem teórica das ciências, decorrentes da possibilidade de se fazer verificações sistemáticas nas pretensões de verdade, levantadas nos discursos teóricos. O problema da verdade assume a forma de uma lógica da verdade utilizável argumentativamente (LONGHI, 2005, p.45-46).

As concepções cientificistas relacionam a atuação da ciência como o conhecimento que explica realmente como são as coisas mediante a utilização de um método rigoroso responsável por conduzir indiscriminadamente à verdade definitiva, além de reforçar a ideia de uma ciência objetiva e independente do meio social em que é produzida e desenvolvida (SANMARTÍ, 2002). Dessa forma, a compreensão de conhecimento, pautada no referencial comunicativo habermasiano, considera a ciência como construção histórica da humanidade, criticando a inadequação e as limitações das concepções cientificistas.

Assumindo a perspectiva que considera o conhecimento científico como o resultado histórico da construção humana, a atuação dos cientistas pode ser tomada como a de quem constrói interpretações dos fenômenos e não a de quem desvenda

a verdade infundida na natureza. Essa compreensão contribui para atenuar o *status quo* que o conhecimento científico adquiriu na modernidade, fato que, muitas vezes, atribuía à adjetivação científica o caráter de verdadeiro e superior a outras formas de conhecimento.

Duarte Júnior (1991, p.90-91) adverte para o processo de mistificação e magnificação que, na modernidade, o conhecimento científico adquiriu em detrimento de outras formas de interpretação da realidade:

Sem dúvida não será forçar muito o raciocínio se dissermos que a ciência (ou pelo menos o mito que se construiu em torno dela) ocupa na moderna civilização o lugar outrora ocupado pela teologia [...] tudo aquilo que não seja cientificamente comprovado não deve merecer o nosso respeito, já que não se trata tão-somente de “filosofia”, “poesia” ou simples superstição ou misticismo [...] Faz-se urgente e necessário, portanto, que se desmistifique um pouco esta coisa quase mágica chamada ciência, relativizando-a até que se compreenda que ela é apenas uma das formas de se construir e entender a realidade.

Desse modo, consideramos a ciência como mais um componente do matiz de trabalho não-material produzido historicamente pela humanidade que apresenta características peculiares e essenciais para a evolução da sociedade, mas que não precisa necessariamente suplantar outras fontes de legitimação e interpretação da realidade.

A questão da verdade depende então de dois fatores: sua localização na história do conhecimento e sua validade num determinado setor da realidade. Esse último fator significa que as verdades construídas pelo homem ao manter uma determinada postura frente ao mundo (a científica, por exemplo), não se sobrepõem nem invalidam outras verdades construídas a partir de posturas diferentes (a artística e a religiosa, por exemplo). Verdades científicas são válidas no âmbito das artes, e assim por diante. Cada uma delas constitui aspectos diversos da realidade construída pelos homens, e é indevido compará-las pretendendo-se a superioridade de uma em detrimento das outras (DUARTE JÚNIOR, 1991, p.94).

Esse processo de desmistificação da ciência adquire singular importância no processo de resistência à penetração totalitária da racionalidade instrumental nas esferas de decisão política e no fortalecimento da racionalidade comunicativa. Considerando a validade de outras fontes de legitimação que não se pautem exclusivamente na eficiência instrumental e na resolução de problemas técnicos, os debatedores pertencentes a uma comunidade de comunicação podem, em espaços democráticos de discussão, utilizar-se de argumentos valorados pela justiça, ética e moral. Para Habermas (1968) essa é condição essencial para o processo de descolonização do mundo da vida e a reversão do processo de “autocoisificação” e “despolitização” dos membros das sociedades modernas racionalizadas.

O avanço da técnica e da ciência permitiu à humanidade um crescente conhecimento da natureza. Esse conhecimento científico tem conduzido a um

intenso domínio e capacidade de transformação da matéria em produções incríveis. O aumento de conhecimento técnico-instrumental traz, concomitantemente, o aumento da responsabilidade do homem frente às consequências de ordem política, ética e moral de sua utilização. Manipulação genética, clonagem, armas de destruição em massa, mudanças climáticas, são alguns exemplos de temas que ultrapassam a esfera científica e penetram a esfera da justiça, da ética e da moral. Questões sócio-científicas reclamam, portanto, a utilização da racionalidade comunicativa nas esferas públicas de decisão política, de modo que o crescente domínio dos recursos científicos e tecnológicos permita utilizar as possibilidades do meio em função do bem comum.

Nunca foi tão urgente o desafio de recriar ou de pensar uma ética da solidariedade. Não deixa de ser estranho que no momento em que a globalização, sobretudo econômica, se torna um fenômeno universal, se proclame por toda parte a impossibilidade teórica de uma ética universal. A estranheza é grande porque as condições de vida, na atualidade, estão marcadas fundamentalmente por quatro deficiências político-morais que afetam gravemente a todos: a fome e a miséria que conduzem à inanição e à morte de um número cada vez maior de seres humanos e de nações [...] e a ameaça de destruição do gênero humano pelo perigo, ainda não totalmente superado, de uma guerra nuclear ou pelo desequilíbrio ecológico. Tudo isso exige, mais do que nunca, de respostas solidárias capazes de orientarem a formação da vontade, evitando as consequências negativas de todas as experiências sistêmicas para o mundo da vida (LONGHI, 2005, p.63).

Nesse sentido, no ensino de ciências o conhecimento científico precisa ser apresentado aos alunos como uma construção humana, em evolução e desenvolvimento e, portanto, passível de mudanças. Processo onde teoria e prática são consideradas dimensões integradas, indissociáveis e complementares. E essa construção está integrada a uma comunidade de comunicação em que novos conhecimentos são, constantemente, gerados, modificados e validados e, portanto, não se constituem em verdades incontestáveis e legitimadas *per se*.

Sanmartí (2002) ressalta a importância do debate em sala de aula como meio de estimular o pensamento crítico e refutar concepções científicas. Para a autora:

Sin embargo, en la génesis de las teorías son muy importantes los debates entre científicos. Los congresos, simposios, encuentros, las publicaciones, etcétera, son las plataformas a través de las cuales se confrontan los distintos planteamientos, los métodos de trabajo e incluso se generan nuevas preguntas. Aprender Ciencias implica pues aprender a discutir sobre las ideas (SANMARTÍ, 2002, p.50).

Sanmartí (2002) defende, ainda, é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem que os professores de ciências naturais procurem desenvolver sequências didáticas que partam de situações socialmente relevantes e estimulem os alunos a, além de aprenderem os conceitos científicos, emitirem juízos de valor e se posicionarem socialmente.

No Brasil, no tocante ao discurso oficial, a Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, aponta que as propostas curriculares para essa etapa de escolaridade devem assegurar ao educando a formação indispensável para o exercício da cidadania, além de fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Desse modo, segundo o Art. 7º do documento, os objetivos do Ensino Fundamental são:

- I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, das artes, da tecnologia e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III – a aquisição de conhecimentos e habilidades, e a formação de atitudes e valores como instrumentos para uma visão crítica do mundo;
- IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

O Art. 24º trata da necessária integração, contextualização e relevância dos conteúdos curriculares para que o processo educativo se aproxime das experiências dos alunos. Para tanto a construção do currículo das escolas deve levar em consideração os seguintes princípios:

- § 1º A oportunidade de conhecer e analisar experiências assentadas em diversas concepções de currículo integrado e interdisciplinar oferecerá aos docentes subsídios para desenvolver propostas pedagógicas que avancem na direção de um trabalho colaborativo, capaz de superar a fragmentação dos componentes curriculares.
- § 2º Constituem exemplos de possibilidades de integração do currículo, entre outros, as propostas curriculares ordenadas em torno de grandes eixos articuladores, projetos interdisciplinares com base em temas geradores formulados a partir de questões da comunidade e articulados aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, currículos em rede, propostas ordenadas em torno de conceitos-chave ou conceitos nucleares que permitam trabalhar as questões cognitivas e as questões culturais numa perspectiva transversal, e projetos de trabalho com diversas concepções (BRASIL, 2010, p.07).

Segundo o Art. 26º, a criação de um ambiente propício à aprendizagem é tarefa dos sistemas de ensino e das escolas e deve se basear:

- I – no trabalho compartilhado e no compromisso individual e coletivo dos professores e demais profissionais da escola com a aprendizagem dos alunos;
- II – no atendimento às necessidades específicas de aprendizagem de cada um mediante abordagens apropriadas;
- III – na utilização dos recursos disponíveis na escola e nos espaços sociais e culturais do entorno;
- IV – na contextualização dos conteúdos, assegurando que a aprendizagem seja relevante e socialmente significativa;
- V – no cultivo do diálogo e de relações de parceria com as famílias (BRASIL, 2010, p.07).

No que tange particularmente ao ensino de ciências, o Guia de Livros Didáticos de Ciências do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2011 aponta que um ensino inovador deve valorizar: a investigação, a observação cuidadosa, a experimentação, o registro preciso, a comunicação, a interação, além de demais procedimentos característicos utilizados na produção científica. E indica o papel que deve assumir o livro didático (LD) de ciências no processo inovador de ensino e aprendizagem:

[...] o livro didático aparece como um instrumento de apoio, problematização, estruturação de conceitos, e de inspiração para que os alunos, e o próprio professor, investiguem os diversos fenômenos que integram o seu cotidiano. Assim, o livro não precisa ser seguido de forma linear, unidade a unidade, capítulo a capítulo. Ele possibilita muitas idas e vindas, servindo como fonte de pesquisa sobre assuntos diversos, mas que estabelecem nexos durante as investigações dos alunos (BRASIL, 2010, p.12).

Para cumprir esse papel tanto o LD quanto o Manual do Professor deve se constituir em:

[...] suporte de conhecimentos e de métodos para o ensino e serve como orientação para as atividades de produção e reprodução do conhecimento. Mas, deve ir além disso. É fundamental que estimule outras leituras, apresente referências bibliográficas – sejam de revistas especializadas ou obras disponíveis nas bibliotecas – e incentive o acesso a obras e portais de educação na Internet. E, por último, mas essencial, que estimule o professor a realizar junto aos alunos incursões no conhecimento científico através da experimentação de modo a gerar novas interpretações ao longo dos experimentos (BRASIL, 2010, p.12).

Assim, a prática pedagógica docente, mediante a exploração de metodologias diversificadas e inovadoras, pode conduzir o ensino de ciências de modo a propiciar caminhos para que os alunos desenvolvam a devida compreensão dos conceitos e processos científicos em estreita relação com suas aplicações tecnológicas, ambientais e sociais. Nesse sentido, o LD deve se configurar menos em instrumento que imobiliza o conteúdo, a sequência programática e as ações dos professores em sala de aula do que instrumento de consulta, apoio e inspiração.

5. Procedimentos metodológicos

“O olho do homem serve de fotografia ao invisível, como o ouvido serve de eco ao silêncio”.
(Machado de Assis)

Apresentamos neste capítulo a caracterização do contexto em que nossa pesquisa está inserida, bem como nosso problema de pesquisa. São manifestas, também, as questões de pesquisa derivadas da problemática central que visaram viabilizar a operacionalização da coleta de informações que subsidiaram a consecução dos objetivos postos nesse trabalho.

Delineamos o percurso metodológico que guiou o desenvolvimento dessa pesquisa, para tanto especificamos a abordagem na qual nossa pesquisa está inserida e os procedimentos adotados a fim de buscarmos manter o rigor na coleta e análise das informações. Assim sendo, discriminamos: os pressupostos dos métodos e técnicas de investigação eleitos; sua adequação ao objeto de nossa pesquisa; e a abrangência de análise possibilitada. Especificamos, para tanto, as fontes de informação, os instrumentos de coleta destas informações e os procedimentos de análise que foram utilizados no desenvolvimento da pesquisa.

5.1. Contexto de pesquisa

5.1.1. Contexto Geral

A pesquisa foi desenvolvida no âmbito da cidade de Catanduva. O município faz parte da Região Administrativa de São José do Rio Preto, que compreende cinco regiões de governo do Estado de São Paulo: *Catanduva, Fernandópolis, Jales, São José do Rio Preto* e *Votuporanga*. O município de Catanduva está localizado na região noroeste do Estado, distante 385 km da capital. Sua área geográfica é de 292,24 km², a uma altitude de 503 m e clima tropical semi-úmido. Fazem parte da microrregião de Catanduva os municípios: *Ariranha, Catiguá, Elisário, Embaúba, Itajobi, Marapoama, Novais, Novo Horizonte, Palmares Paulista, Paraíso, Pindorama, Sales, Santa Adélia, Tabapuã e Urupês*. O município conta com os seguintes municípios limítrofes: Catiguá, Elisário, Itajobi, Marapoama, Novais, Palmares Paulista, Paraíso, Pindorama e Tabapuã. A Figura 2 ilustra a microrregião de Catanduva, na qual a localização da cidade de Catanduva está destacada.

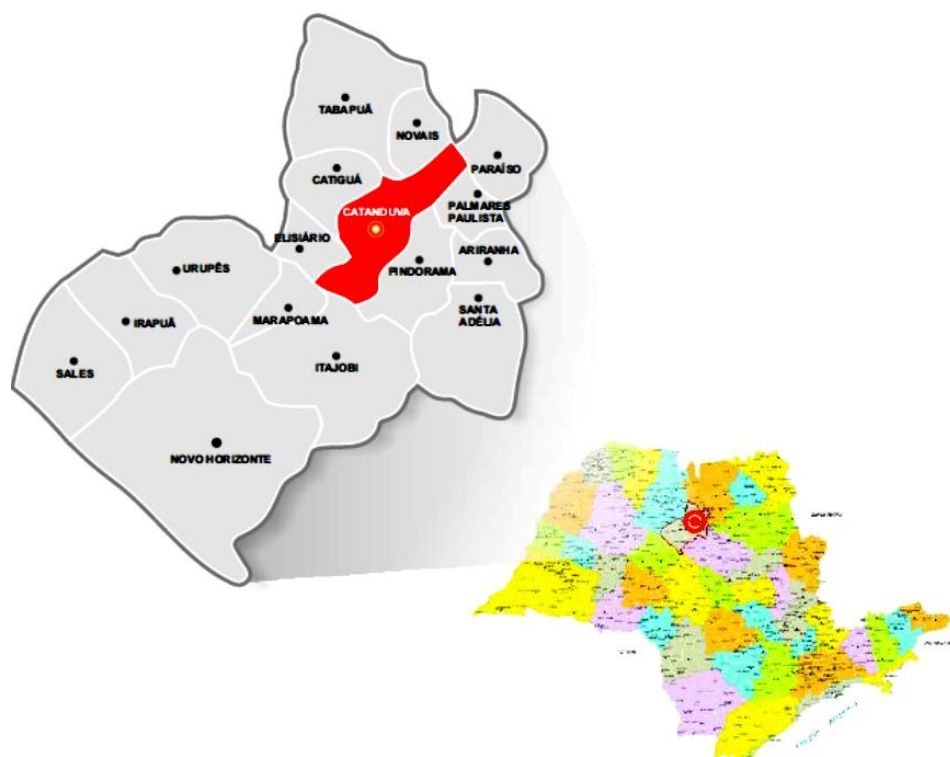


Figura 2. Mapa da região administrativa de Catanduva - SP.

Fonte: Catanduva, 2011.

Segundo dados do IBGE/Fundação Seade⁵⁷ de 2012, o município de Catanduva possui uma população de 113.764 habitantes e, portanto, é considerado um município de grande porte. Desse total de habitantes cerca de 99% se encontram na área urbana. No ano de 2010 o município atingiu um PIB a preços correntes de 2.246.522 mil reais, resultando em um valor de PIB *per capita* de 19.923,04 reais. O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) de Catanduva em 2000 atingiu o valor de 0,833, estando acima da média estadual (0,82). De acordo com o Índice Paulista de Responsabilidade Social (IPRS)⁵⁸, o município foi classificado, nas edições de 2006 e 2008, no Grupo 1 que engloba os municípios com bons indicadores de riqueza, longevidade e escolaridade. Desde 2005 Catanduva é administrada pelo prefeito Afonso Macchione Neto do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

Catanduva apresenta características de polo microrregional, com comércio, setor de serviços e indústria. Mais de 550 indústrias estão instaladas na cidade. Os setores que se destacam são: ventiladores, citros, café, laticínios, álcool e açúcar. No setor industrial a produção e o comércio de ventiladores se sobressaem, o que tornou Catanduva conhecida como a "capital nacional dos ventiladores". As fábricas

⁵⁷ Ver: <http://www.seade.gov.br/produtos/perfil/perfilMunEstado.php>. Acesso em: 28 dez. 2012.

⁵⁸ Os indicadores do IPRS sintetizam a situação de cada município no que diz respeito à riqueza, escolaridade e longevidade, e quando combinados geram uma tipologia que classifica os municípios do Estado de São Paulo em cinco grupos. A metodologia completa pode ser encontrada em: <http://www.seade.gov.br/projetos/iprs/ajuda/metodologia.pdf>.

da cidade são responsáveis por cerca de 90% da produção nacional de ventiladores e empregam 60% da mão-de-obra alocada no setor industrial do município. Na Tabela 8 são apresentados os indicadores de emprego e renda dos setores da economia no ano de 2011 em Catanduva.

Tabela 8. Indicadores de emprego e renda de Catanduva.

Empregados nos setores da economia no ano de 2009	Percentual de empregados	Rendimento médio /R\$
Agropecuária	3,7	812,63
Indústria	31,8	1.691,73
Construção civil	3,0	1.406,01

Fonte: Fundação SEAD, 2011.

Segundo indicadores da Fundação Seade referentes ao ano de 2000, a taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais era de 7,6%. Cerca de 60% da população com 25 anos ou mais possui menos de 8 anos de estudo; 48,28% da população entre 18 e 24 anos possui o Ensino Médio completo.

O município possui 31 Pré-escolas, 36 escolas de nível Fundamental, e 19 estabelecimentos de nível Médio. No ano de 2009 foram registradas 2.281 matrículas no Ensino Pré-Escolar, sendo 1.783 em Escolas Públicas Municipais e 498 em Escolas Privadas. Nesse mesmo ano, foram registradas 13.886 matrículas no Ensino Fundamental, sendo 3.271 em Escolas Públicas Estaduais, 7.007 em Escolas Públicas Municipais e 3.608 em Escolas Privadas. No Ensino Médio foram matriculados 4.712 alunos, sendo 3.601 em Escolas Públicas Estaduais e 1.111 em Escolas Privadas⁵⁹.

O número de docentes que atuaram, no ano de 2009, na Pré-escola foi de 177, no Ensino Fundamental foram 738 professores e 380 no Ensino Médio. A distribuição dos docentes por nível de atuação no ensino básico encontra-se na Figura 3.

⁵⁹ Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP - Censo Educacional 2009. Embora, de acordo com a LDB de 1996 (BRASIL, 1996), a Educação Infantil compreende o ensino desenvolvido em creches, para crianças de 0 a 3 anos, e em pré-escolas, para crianças de 4 a 6 anos, os dados apresentados no Censo de 2009 referem-se apenas a matrículas em pré-escolas.

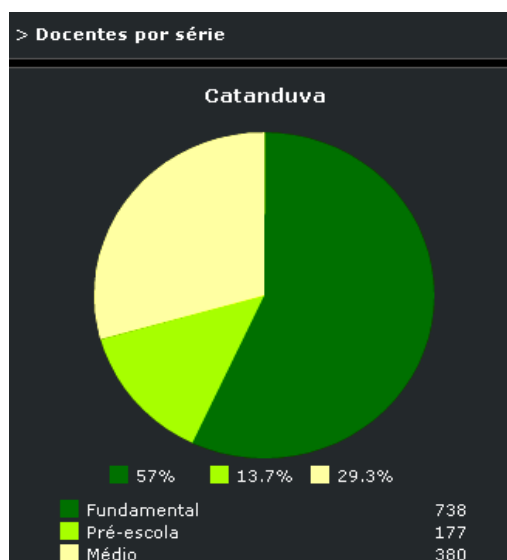


Figura 3. Distribuição dos docentes por nível de atuação no ensino básico referente ao ano de 2009 no município de Catanduva.

Fonte: Ministério da Educação, Inep - Censo Educacional 2009.

5.1.2. Contexto Específico

A coleta de informações dessa pesquisa foi realizada na Rede Escolar Pública Municipal (REPM) da cidade de Catanduva. Investigamos o processo de adoção e implantação de um SAE nas escolas nos anos finais do EF e as implicações decorrentes desse processo para o trabalho docente de professores de Ciências Naturais.

Das 36 unidades escolares (UE) de Ensino Fundamental de Catanduva, 14 pertencem à Rede Municipal (Figura 4). Dessas 14 escolas, 5 atendem o segundo ciclo do EF (6º ao 9º anos), essas escolas são listadas no Quadro 5. O número de docentes que atuam nas diversas etapas de escolaridades da EB no município de Catanduva é apresentado no Quadro 15 (Capítulo 6).

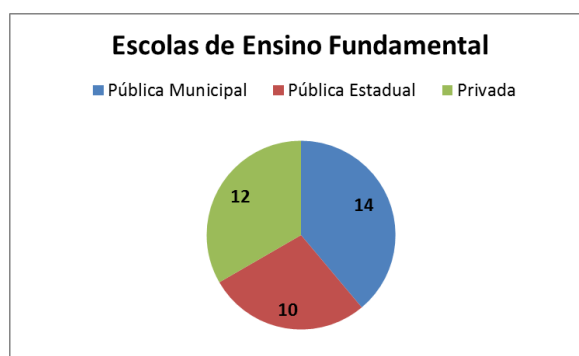


Figura 4. Distribuição das UE de Ensino Fundamental por dependência administrativa referente ao ano de 2009 no município de Catanduva/SP.

Fonte: Ministério da Educação, Inep - Censo Educacional 2009.

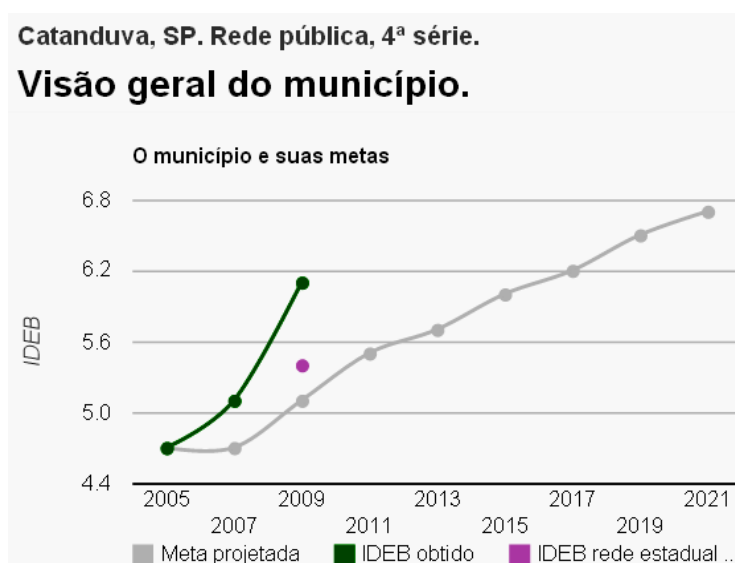
Quadro 5. Relação das UE de Catanduva que atendem o segundo ciclo do EF.

Escolas Municipais que atendem o segundo ciclo do EF da Rede de Catanduva
EMEIF Arnaldo Zancaner
EMEF Profa. Darci Helena Delgado Januário
EMEF Profa. Graciema Ramos da Silva (CAIC)
EMEF Prof. Nelson de Macedo Musa
EMEF Prof. Waldemar Martins Aydar

Fonte: Secretaria de Educação de Catanduva. <http://www.catanduva.sp.gov.br/conteudo/ver/-14!1331/Escolas_Municipais>. Acesso em: 03 de jan. 2013.

Nos últimos anos, o município de Catanduva vem experimentando um incremento significativo no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o que, segundo a prerrogativa do Inep, demonstra melhoras na qualidade da educação ofertada pelo sistema educacional público do município.

Na Figura 5 pode-se observar a evolução do Ideb medido para a 4ª série (5º ano). O Ideb obtido passou de 3,9 em 2005 para 6,1 em 2009, valor este que se encontra 42% acima da meta projetada, além de ser maior que a média estadual em 2009 que foi de 5,4.

**Figura 5.** Evolução do Ideb para a 4ª série do EF – Catanduva/SP.

Fonte: Ministério da Educação, Inep - Censo Educacional 2010.

Na Figura 6 pode-se observar a evolução do Ideb medido para a 8ª série (9º ano). O Ideb obtido passou de 4,3 em 2005 para 4,7 em 2009, valor este que se encontra apenas 4% acima da meta projetada, porém, mesmo assim, é maior que os 4,3 da média estadual em 2009.

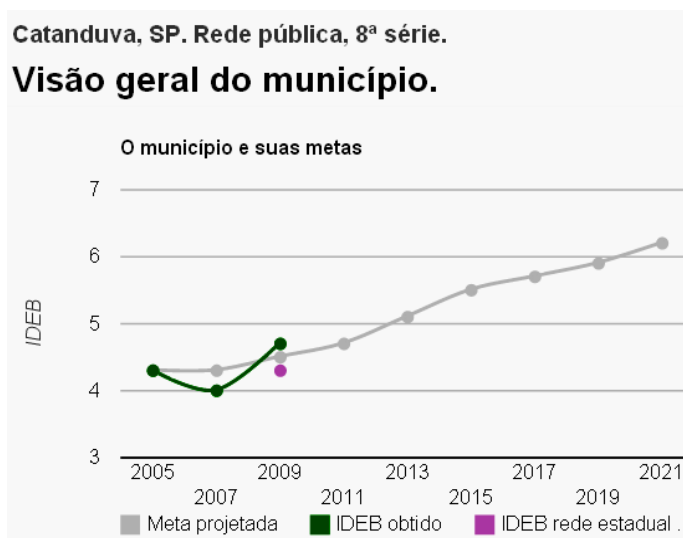


Figura 6. Evolução do Ideb para a 8ª série do EF – Catanduva/SP.

Fonte: Ministério da Educação, Inep - Censo Educacional 2010.

Segundo a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Catanduva, várias ações vêm sendo implementadas com o intuito de melhorar as condições do processo educativo no segundo ciclo do EF, a fim de atingir índices expressivos como os obtidos pelo primeiro ciclo. Dentro dessas ações, a SME entrou em contato com o *campus* do recém-inaugurado Instituto Federal de São Paulo (IFSP) em Catanduva visando estabelecer vínculos que possibilitassem aproximar o Instituto das escolas da Rede Municipal.

O *campus* Catanduva, edificado em atendimento à Chamada Pública do MEC/SETEC nº 001/2007 - Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica – FASE II, teve sua autorização de funcionamento através da Portaria nº 120, de 29 de janeiro de 2010 e iniciou suas atividades educacionais em 16 de agosto de 2010.

A presença do IFSP em Catanduva fez com que grande parte da população e também o próprio poder público local criassem grandes expectativas em relação, principalmente, à possibilidade de ampliação das opções de qualificação profissional e formação técnica e tecnológica para as indústrias e serviços da região, por meio de educação gratuita e de qualidade. Além disso, como o Instituto passou a ofertar o curso de Licenciatura em Química, foram conjecturadas várias possibilidades de efetivação de parcerias com a REPM de Catanduva no sentido de oferecimento de cursos de formação, oficinas dentre várias outras ações.

Nesse contexto, o diretor geral do *campus* solicitou que os docentes do IFSP procurassem desenvolver ações que possibilitassem a aproximação do Instituto junto à comunidade catanduvense, em especial, que o Instituto procurasse interagir de maneira mais intensa com as escolas da Rede Municipal. Várias ações foram realizadas, como o 1º Festival de Artes do IFSP e a 1ª Semana de Ciência e Tecnologia. Nesses eventos, os alunos das escolas municipais e toda comunidade

foram convidados a participarem, como forma de incentivo à educação e à cultura de forma geral e também para o conhecimento das dependências do IFSP e de seus cursos oferecidos.

De forma especial, o grupo de professores de química do IFSP aventurou a oportunidade de ofertar um curso de extensão que abordasse a utilização de experimentos com materiais de baixo custo e fácil aquisição no Ensino de Ciências Naturais. O diretor geral do *campus*, então, apresentou a ideia do referido curso à SME, que prontamente se dispôs a conversar com as professoras de Ciências Naturais e verificar a pertinência e disponibilidade para a realização do curso. Após algumas reuniões iniciais com os diretores, coordenadores e professoras das EMEF, verificou-se a pertinência do curso de extensão, além da manifestação de interesse pelas próprias professoras em participarem do curso.

Com o intuito de oferecer um curso que realmente atendesse às necessidades das professoras de Ciências Naturais, que levasse em consideração às condições efetivas de infraestrutura das escolas e se adequasse à realidade local dos alunos, o grupo de professores de química do IFSP decidiu visitar as escolas da REPM a fim de conhecer o cotidiano e os desafios enfrentados pelas professoras.

Decorrido cerca de 2 meses de visitas e conversas, os docentes de química do IFSP formularam e encaminharam o projeto do curso de extensão intitulado “Ferramentas Didáticas para o Ensino de Ciências” à Pró-Reitoria de Extensão do Instituto. O projeto foi aprovado e, então, o *campus* Catanduva expediu o edital de abertura do curso para todos os interessados em fazer o curso de extensão. As 6 professoras de Ciências Naturais que atuam no segundo ciclo das EMEF de Catanduva se matricularam no curso e passaram a frequentar regularmente às aulas. As aulas iniciaram-se em agosto de 2011 e os encontros presenciais aconteceram uma vez por mês aos sábados no *campus* do IFSP.

Durante as visitas às escolas e nas conversas com as professoras, foi constatado que a REPM de Catanduva adotava um SAE. Esse fato nos chamou a atenção, pois vínhamos com a pretensão de estudar os SAE, mas numa perspectiva mais ampla que se daria através de um estudo histórico e da análise das apostilas produzidas por esses sistemas. Depois de dois encontros presenciais do curso de extensão, detectamos elementos nas falas de algumas professoras que nos despertou.

Devido a possibilidade de acesso às EMEF da REPM de Catanduva, de acesso à SME e o nosso contato mais próximo com as professoras de Ciências Naturais, vislumbramos poder realizar uma investigação aprofundada acerca da inserção de um SAE na Rede Pública de Ensino.

Outro fator que nos despertou interesse foi à situação da aquisição de um SAE pela REPM de Catanduva. De acordo com o levantamento de Adrião e colaboradoras (2009b), há uma tendência de aquisição de SAE em municípios muito

pequenos e pequenos. Além disso, uma das hipóteses levantadas para a adoção de um SAE se refere à precária condição financeira e de recursos humanos desses municípios. Porém, Catanduva se insere na categoria de município grande e, como pode ser visto no Quadro 12, as professoras de Ciências Naturais da REPM têm formações acadêmicas acima da média nacional. Essas características fizeram com que esse contexto se mostrasse bastante peculiar em relação às pesquisas realizadas dentro da temática.

Foram feitas visitas à SME e às EMEF de Catanduva para apresentar o projeto de pesquisa e solicitar a autorização para a realização da mesma. A Secretária Municipal de Educação, os diretores das escolas e as professoras de Ciências Naturais aceitaram participar da pesquisa proposta, tornando possível o desenvolvimento de nossa pesquisa no tocante à autorização e ao acesso às Unidades Escolares da Rede e à SME de Catanduva.

5.2. Problema e questões de pesquisa

Para as autoras Lüdke e André (1986, p.2) o desenvolvimento de uma pesquisa “se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual se compromete a construir naquele momento”. Outrossim, segundo Gatti (2001, p.71 e 76) o adjetivo científico não advém única e exclusivamente da inquietação interrogativa, mas, antes, deve-se à maneira de se realizar a questão, já que “a busca da pergunta adequada, da questão que não tem resposta evidente é que constitui o ponto de origem de uma investigação científica” e acrescenta que esta última deve ser “uma pesquisa que traduza com suficiente clareza suas condições de generalidade e, simultaneamente, de especialização, de capacidade de teorização, de crítica e de geração de uma problemática própria, transcendendo pelo método não só o senso comum como as racionalizações primárias”.

Ainda sobre a importância da questão de pesquisa, encontramos em Moroz e Gianfaldoni (2006) que a orientação do tipo de pesquisa, as fontes de dados, os tipos de instrumentos de coleta de dados, enfim, todo o arcabouço teórico e metodológico depende do tipo de pergunta que se almeja responder cientificamente. Yin (2001, p.26) enfatiza que “definir as questões de pesquisa é provavelmente o passo mais importante a ser considerado em um estudo de pesquisa” e que, devido a sua importância para o processo de pesquisa, “deve-se reservar paciência e tempo suficiente para a realização dessa tarefa”.

Desse modo, a formulação de um bom problema de pesquisa não é algo trivial, deve ser o resultado de um processo de reflexão crítica do contexto de investigação e do confronto entre a inquietação inicial do pesquisador e a literatura disponível.

Vale ressaltar, como nos afirma Flick (2009, p.40), que a formulação do problema de pesquisa significa menos o enrijecimento da pesquisa do que uma diretriz de orientação, pois, “mesmo quando começamos com uma pergunta de pesquisa mais ou menos geral, ela será refinada e reformulada, às vezes redirigida, no decorrer do projeto”.

Portanto, a adequada formulação do problema de pesquisa (clareza e foco) é condição basal para o desenvolvimento de uma boa pesquisa científica, já que esta formulação direciona seus passos subsequentes.

Conforme já apresentamos, na última década um grande número de prefeituras do Estado de São Paulo passou a efetivar parcerias com SAE, assim, muitas escolas públicas de Ensino Fundamental passaram a utilizar não só os materiais didáticos, mas a contar com a assessoria técnico-pedagógica de tais sistemas.

Consideramos que chegar a uma compreensão das implicações dos processos de adoção e de utilização dos SAE em redes públicas escolares sobre o trabalho docente de professores de Ciências Naturais da Educação Básica poderá contribuir para o entendimento das consequências das parcerias público-privadas para a educação pública brasileira.

Considerando o contexto no qual se insere nossa pesquisa e visando investigar o desenvolvimento do trabalho de professoras de Ciências Naturais diante de um contexto de utilização de um SAE na REPM, propomos como problema de pesquisa a seguinte questão:

- De que modo operam os condicionantes para o trabalho docente de professores de Ciências Naturais do Ensino Fundamental, em contextos de adoção e utilização de SAE, no âmbito de Redes Escolares Públicas Municipais?

Como desdobramento da questão central e de forma a operacionalizar melhor o processo de coleta e tratamento de informações, propomos as seguintes questões de pesquisa:

1. Que aspectos principais caracterizam o processo de escolha e de implantação do SAE no âmbito da REPM de Catanduva?
2. Como se caracterizam as apostilas de Ciências Naturais para o Ensino Fundamental, 6º ao 9º anos, produzidas pelo SAE adotado em na REPM de Catanduva, diante dos critérios de qualidade estabelecidos pelo PNLD/SEB/MEC para a aprovação de Obras Didáticas de Ciências Naturais para essa etapa da escolaridade?
3. Como se caracteriza o trabalho das unidades escolares investigadas da REPM de Catanduva a partir da adoção de um SAE?

4. Como se caracteriza o trabalho das professoras atuantes na REPM de Catanduva a partir da adoção de um SAE?

Tendo por base o contexto de nossa pesquisa, bem como nosso problema e questões de pesquisa, passamos a discorrer sobre aspectos teóricos que dão fundamento tanto à abordagem de pesquisa quanto aos procedimentos metodológicos adotados.

5.3. Natureza da pesquisa

5.3.1. A escolha pela abordagem de pesquisa qualitativa

A investigação científica, tida como processo rigoroso e sistemático de descrever e interpretar determinado fenômeno da realidade reclama a adoção de métodos que permitam operacionalizar a interação pesquisador-pesquisado de tal modo que aquele obtenha informações pertinentes a respeito deste. Como corolário impõe-se ao pesquisador a necessidade de um conhecimento tão aprofundado quanto possível dos métodos e técnicas que o permitam desenvolver sua investigação. Para tanto, “é fundamental o conhecimento dos meandros filosóficos, teóricos e metodológicos da abordagem escolhida”, de forma que possibilite orientações mais claras e seguras ao pesquisador na opção por um método específico em detrimento de outros (GATTI, 2001, p.75).

A despeito da abordagem elegida para o desenvolvimento da pesquisa, há a necessidade de um apanhado teórico-metodológico apropriado às especificidades do objeto a ser investigado e que o pesquisador se aproprie desse arcabouço teórico-metodológico de forma consciente e consistente, evitando a apropriação meramente instrumental de métodos sem a devida reflexão epistemológica.

Somado a isso, enquadrar a pesquisa, em termos das tipologias existentes na literatura, numa determinada abordagem pode resultar na simples utilização de rótulos quaisquer e/ou em filiações acríticas/inapropriadas. Ademais, as abordagens nem sempre são rigidamente delimitadas e nem necessariamente dicotômicas, em muitos casos, ocorre a interpenetração ou a coexistência de diferentes visões. Desse modo, o pesquisador, ao realizar o enquadramento de sua pesquisa, deve explicitar os critérios adotados, bem como justificar filiações e/ou pertencimentos, sob a pena de incorrer em opções imediatistas e simplórias.

Optamos, então, por adotar os critérios de categorização de pesquisa científica utilizados por Moroz e Gianfaldoni (2006). As autoras categorizam as pesquisas de acordo com:

- i) O tipo de questionamento feito pelo pesquisador e;

- ii) O grau de controle metodológico presente na realização da investigação.

De acordo com esses critérios, duas grandes categorias de pesquisas são definidas: (a) *as pesquisas que utilizam intencionalmente a manipulação direta de variáveis* e (b) *as pesquisas que não utilizam a manipulação direta de variáveis*.

Nas pesquisas que utilizam intencionalmente a manipulação direta de variáveis há o propósito de se estabelecer relações entre variáveis, de dependência e/ou de interferência, além de se aplicar tratamento estatístico aos resultados obtidos. Segundo as autoras, nessa categoria temos as *pesquisas experimentais*, as *quase-experimentais* e as *experimentais de sujeito único*⁶⁰.

Já nas pesquisas que não utilizam a manipulação direta de variáveis, a intenção não recai no isolamento e controle das variáveis relacionadas com o fenômeno em estudo, seja pela impossibilidade de sua manipulação ou porque isto não é requerido pelo pesquisador. As autoras englobam nessa categoria diversos tipos de pesquisa, dentre as quais: *pesquisas correlacionais*, *pesquisas de desenvolvimento*, *estudos de caso*, *pesquisas de opinião*, *levantamentos*, além dos *estudos históricos e etnográficos*.

A categorização proposta pelas autoras nos parece bastante sensata uma vez que não dicotomiza indiscriminadamente pesquisa quantitativa e qualitativa, evitando inserir necessariamente as pesquisas em educação - para utilizar as palavras de Alves-Mazzotti (1996, p.21) - no “terreno pantanoso do termo qualitativo”. Uma vez que, segundo Flick (2009, p.8), “a pesquisa qualitativa não é mais a ‘pesquisa não-quantitativa’, tendo desenvolvido uma identidade própria”.

Assim sendo, entendemos pesquisa qualitativa como aquela que não utiliza diretamente a manipulação de variáveis, que se apoia fortemente em boas descrições e que não aplica tratamento estatístico para a análise das informações coletadas. O objetivo ulterior dessa abordagem repousa em compreender a realidade num dado contexto, procurando captá-la como um todo unificado.

Nosso posicionamento encontra eco no trabalho de Gatti (2001, p.74), quando a mesma afirma que os modelos de pesquisa intitulados qualitativos são aqueles que “não se apóiam em medidas operacionais cuja intensidade é traduzida em números”. Ou ainda, no trabalho de Garnica (1997, p.111), quando afirma que:

[...] nas abordagens qualitativas, o termo “pesquisa” ganha novo significado, passando a ser concebido como uma trajetória circular em torno do que se deseja compreender, não se preocupando única e/ou aprioristicamente com princípios, leis e generalizações, mas voltando o olhar à qualidade, aos elementos que sejam significativos para o investigador-observador.

⁶⁰ Para maior detalhamento sobre as pesquisas experimentais e quase-experimentais Cf. Campbell e Stanley (1979), para as experimentais de sujeito único Cf. Hall (1975) e Matos (1990).

Flick (2009, p.8-12) identifica algumas características comuns aos diferentes abordagens inseridas sob o rótulo de pesquisa qualitativa:

- a) têm em comum o fato de buscarem esmiuçar a forma como as pessoas constroem o mundo à sua volta, o que estão fazendo ou o que está lhes acontecendo em termos que tenham sentido e que ofereçam uma visão rica;
- b) os pesquisadores qualitativos estão interessados em ter acesso a experiências, interações e documentos em seu contexto natural, e de uma forma que dê espaço às suas particularidades e aos materiais nos quais são estudados;
- c) boa parte está baseada em texto e na escrita, desde notas de campo e transcrições até descrições e interpretações;
- d) usam o texto como material empírico e partem da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas e em seu conhecimento cotidianos relativo à questão em estudo.

Rocha e Tosta (2009, p.49), sobre a abordagem utilizada nas pesquisas em educação, afirmam:

Constatou-se [referindo-se ao processo histórico da pesquisa em educação] que poucos problemas poderiam ser esgotados pela pesquisa quantitativa, dado que pensar a educação requer entendê-la como fenômeno dinâmico, complexo e mutável, além de datado historicamente [...] Tornou-se necessário, então, a articulação de novas propostas de abordagem com alternativas metodológicas também distintas para se superar, se não no todo, ao menos parcialmente, limitações percebidas na pesquisa quantitativa.

O artigo de Gatti (2001, p.73) acrescenta que a partir da década de 1980 a hegemonia dos métodos quantitativos nas pesquisas em educação começou a declinar em vista da expansão crescente da utilização de pesquisas qualitativas, já que começa haver uma “busca de métodos alternativos aos modelos experimentais e aos estudos empiristas, cujo poder explicativo sobre os fenômenos educacionais vinha sendo posto em questão, como ocorreu com os conceitos de objetividade e neutralidade embutidos nesses modelos”.

Visão corroborada no trabalho de André (2008, p.53) que refere-se ao processo histórico de constatação acadêmica acerca da especificidade das pesquisas educacionais. Segundo a autora, num determinado momento das pesquisas em educação, “constata-se que para compreender e interpretar grande parte das questões e problemas da área de educação é preciso lançar mão de enfoques multi/inter/transdisciplinares e de tratamentos multidimensionais”.

Para dar conta dos propósitos de investigação e análise propalados pelos adeptos das abordagens de pesquisa qualitativa, alguns pressupostos próprios do positivismo comteano⁶¹ passam a ser questionados e necessitam ser readequados/refutados⁶². Desse modo, conceitos como explicação, validade, fidedignidade e generalização são paulatinamente sendo substituídos pelos conceitos de compreensão, plausibilidade, credibilidade e transferência nas pesquisas qualitativas em educação (ANDRÉ, 2008; GATTI, 2001 e FLICK, 2009).

O tratamento dado aos conceitos de *neutralidade* e *objetividade* na pesquisa evidencia as diferenças de pressupostos ontológicas, epistemológicas e metodológicas entre as abordagens. Enquanto para a visão positivista a pesquisa deveria ser conduzida de forma que estivesse livre de valores e garantisse a neutralidade do pesquisador em relação ao pesquisado, mediante o adequado controle por regras precisas de ação, para as abordagens sob o paradigma qualitativo a neutralidade e a objetividade na pesquisa nesses termos não seriam possibilitadas.

Sobre o contraponto das concepções acerca dos conceitos de objetividade e neutralidade nas pesquisas experimentais e nas pesquisas qualitativas, Lüdke e André (1986, p.4 e 5) afirmam:

Outra característica típica dessa abordagem [pesquisa experimental], que predominava entre as pesquisas educacionais até bem pouco tempo atrás, era a crença numa perfeita separação entre o sujeito da pesquisa, o pesquisador, e seu objeto de estudo [...] Assim se procuraria garantir uma perfeita objetividade, isto é, os fatos, os dados se apresentariam tais quais são, em sua realidade evidente. O conhecimento se faria de maneira imediata e transparente aos olhos do pesquisador [...] Não há, portanto, possibilidade [referindo-se à pesquisa sob o paradigma qualitativo] de se estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda e também os resultados do que ele estuda. Ele não se abriga, como se queria anteriormente, em uma posição de neutralidade científica, pois está implicado necessariamente nos fenômenos que conhece e nas consequências desse conhecimento que ajudou a estabelecer.

A respeito da derrocada de alguns pressupostos fundamentais do positivismo, Alves-Mazzotti (2006, p.638) é taxativa ao afirmar que “a visão de ciência objetiva e neutra, capaz de formular leis gerais cujo valor de verdade seria garantido pela aplicação criteriosa do método já não se sustenta”.

⁶¹ Para uma visão aprofunda dos pressupostos do Positivismo Cf. Barros (2011); Alves-Mazzotti (1996); Garnica (1997).

⁶² A constatação da limitação das pesquisas que utilizam a manipulação direta de variáveis em relação à compreensão profunda dos fenômenos educacionais não deve significar a refutação ou a invalidação das mesmas. Apenas demonstra que os pesquisadores em educação necessitaram de novas abordagens que dessem conta de abarcar a complexidade dos fenômenos educacionais em contexto, pois o “esquema experimental pode-se revelar muito útil em determinado estágio do estudo, quando já se delinearam as linhas gerais do fenômeno e se quer pôr em destaque as relações entre certas variáveis envolvidas, cuja seleção se faz em função de alguns indicadores e necessariamente a partir de uma redução” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.4).

Ainda sobre o conceito de neutralidade na pesquisa qualitativa, Flick (2009, p.22) afirma:

[...] os pesquisadores qualitativos não agem com neutralidade invisível, e sim tomam parte quando observam (na observação participante) ou fazem com que os participantes reflitam sobre sua vida e história de vida (em uma entrevista biográfica), o que pode levar os entrevistadores a compreender coisas novas sobre sua situação e o mundo ao seu redor.

E acrescenta:

[...] a pesquisa qualitativa [...] tem uma autorização moral para assumir o lado dos menos favorecidos, das minorias ou das vítimas da colonização ou da migração. Seguindo essa visão, a pesquisa qualitativa é explicitamente política e pretende transformar o mundo com suas práticas.

Desse modo, a pesquisa qualitativa não é reduzidamente a pesquisa não-quantitativa. Essa abordagem é constituída por um conjunto de pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos que visa interpretar a realidade social a partir de um enfoque que acentue/privilegie a qualidade das informações e a descrição de fenômenos em seu contexto, mediante a interpretação de como os seres humanos constroem e dão sentido a seus “mundos”.

A pesquisa qualitativa continua sendo mais do que simplesmente usar um ou outro método para responder a uma pergunta. A pesquisa qualitativa ainda se baseia em atitudes específicas – de abertura para quem e o que está sendo estudado, de flexibilidade para abordar um campo e entrar nele, de entender a estrutura de um sujeito ou de um campo em lugar de projetar uma estrutura naquilo que se estuda [...] devemos tentar manter o equilíbrio entre habilidades técnicas e atitude que é adequado à pesquisa qualitativa (FLICK, 2009, p.30).

Concebendo a instituição escolar como um ambiente de interações de natureza multifacetada em que seus atores estabelecem relações diversificadas entre si e com seu entorno, consideramos que relações causais unívocas não possibilitam abarcar adequadamente a complexidade das questões educacionais em seu instituído contexto social. Logo, o procedimento de isolar as variáveis envolvidas e estabelecer suas relações de dependência não é, na grande maioria das situações, possibilitado justamente pela imbricação intrínseca entre as mesmas.

Dessa maneira, para a consecução dos objetivos postos, deliberamos pela utilização da metodologia qualitativa de pesquisa uma vez que não objetivamos e não realizamos a manipulação direta de variáveis e nem mesmo o tratamento estatístico aos resultados obtidos, mas sim, um estudo descritivo e interpretativo da problemática em questão objetivando compreendê-la em um situado contexto sócio-histórico.

5.3.2. O Estudo de Caso

O desenho de pesquisa no âmbito das pesquisas qualitativas tem uma definição mais abrangente e flexível do que a comumente utilizada nas pesquisas quantitativas. Entretanto, o modo menos delimitado e entroncado de condução de uma pesquisa qualitativa não deve significar falta de planejamento e menor rigor na coleta e análise dos dados. Por isso, o enquadramento da pesquisa numa determinada abordagem é um passo de fundamental importância para a consecução de seus objetivos.

Flick (2009) propõe que os diversos desenhos de pesquisa qualitativa podem ser categorizados de acordo com suas posições ao longo de dois eixos: *estudos na dimensão de tempo* e *estudos na dimensão de intenção comparativa* (Figura 7).

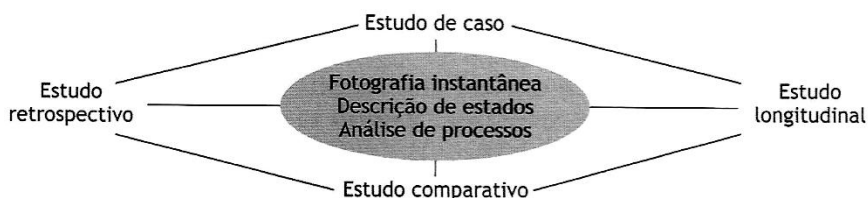


Figura 7. Desenhos básicos em pesquisa qualitativa.

Fonte: Flick, 2009, p.68.

Segundo o autor, na dimensão de tempo, os *Estudos longitudinais* se caracterizam pela coleta de dados repetidas vezes em momentos distintos para dar conta de evoluções e mudanças no campo e na questão em estudo. Já nos *Estudos retrospectivos* busca-se observar um acontecimento ou processo passado mediante uma abordagem narrativa ou biográfica. Seguindo o eixo horizontal do tempo, do Estudo retrospectivo em direção ao Estudo longitudinal o autor apresenta o estudo denominado *Fotografia instantânea*, que não assume uma perspectiva longitudinal e nem retrospectiva, mas é orientada para a análise em um único ponto no tempo. Na dimensão comparativa, os *Estudos comparativos* têm como questão relevante a definição da dimensão de comparação pretendida com o estudo realizado, por sua vez, os *Estudos de caso* objetivam retratar a singularidade de uma situação/fenômeno/processo, definindo o caso e seus limites.

Diante dos quatro desenhos básicos de pesquisa propostos por Flick (2009), percebemos que o *Estudo de caso* é contraposto ao *Estudo comparativo* e, desse

modo, se distancia deste último justamente por ter o singular como objeto de interesse e não pretender, em princípio, estabelecer análises comparativas⁶³.

Esse critério utilizado por Flick (2009) nos parece consoante com a definição de Estudo de caso dada pelas autoras Lüdke e André (1986, p, 17), segundo as autoras:

O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo [...] O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso.

No artigo intitulado “Usos e abusos do estudo de caso”, Alves-Mazzotti (2006), após analisar o posicionamento de Robert Yin e Robert Stake (dois referenciais na área), apresenta uma definição bastante clara a respeito do que caracteriza um estudo de caso. Segundo a autora:

[...] o estudo de caso qualitativo constitui uma investigação de uma unidade específica, situada em seu contexto, selecionada segundo critérios predeterminados e, utilizando múltiplas fontes de dados, que se propõe a oferecer uma visão holística do fenômeno estudado [...] O importante é que haja critérios explícitos para a seleção do caso e que este seja realmente um “caso”, isto é, uma situação complexa e/ou intrigante, cuja relevância justifique o esforço de compreensão (Alves-Mazzotti, 2006, p.650).

Para diferenciar os estudos de casos de outras estratégias de pesquisa, Yin (2001) adota os seguintes critérios: *a forma da questão de pesquisa, o controle sobre eventos comportamentais e o enfoque em acontecimentos contemporâneos*. No Quadro 6, podemos observar a categorização das abordagens de pesquisa proposta segundo o autor.

Quadro 6. Categorização para as diferentes abordagens de pesquisa qualitativa.

Abordagem	Forma das questões de pesquisa	Exigência de controle sobre eventos comportamentais	Focalização de acontecimentos contemporâneos
Experimento	Como, por que	Sim	Sim
Levantamento	Quem, o que, onde, quantos, quanto	Não	Sim
Análise de arquivos	Quem, o que, onde, quantos, quanto	Não	Sim/Não
Pesquisa histórica	Como, por que	Não	Não
Estudo de caso	Como, por que	Não	Sim

Fonte: Yin, 2001, p.24.

⁶³ Yin (2001) apresenta também a categoria “estudos de casos múltiplos”. Porém, consideramos que essa categoria não se distancia da proposta de Flick (2009), uma vez que as características apresentadas pelo último para estudos comparativos se tocam em vários aspectos com a caracterização dada pelo primeiro. Portanto, julgamos plausível a diferenciação dos desenhos apresentada por Flick. Para maiores detalhes ver Cap.4 de Flick (2009) e Cap.2 de Yin (2001).

De acordo com Yin (2001, p.28) o estudo de caso como estratégia de pesquisa deve ser preferencialmente utilizado quando o pesquisador faz “uma questão do tipo ‘como’ ou ‘por que’ sobre um conjunto contemporâneo de acontecimentos sobre o qual tem pouco ou nenhum controle”.

Os critérios apresentados por Yin (2001) para que um estudo de caso possa ser utilizado, também podem ser encontrados no trabalho de André (2008, p.31) e são basicamente os seguintes:

- a) há interesse em conhecer uma instância em particular;
- b) pretende-se compreender profundamente essa instância particular em sua complexidade e totalidade;
- c) busca-se retratar o dinamismo de uma situação em uma forma muito próxima de seu acontecer natural.

A partir das considerações apresentadas até aqui, entendemos que o estudo de caso deve ser aplicado quando o pesquisador tem o interesse em pesquisar uma situação que se caracteriza pela singularidade/particularidade. Ao invés de buscar um estudo que possibilite comparações e/ou generalizações estatísticas, a preocupação desse tipo de pesquisa está em tentar retratar a complexidade de uma situação particular atual em seu aspecto holístico, produzindo inferências válidas acerca de fenômenos fora dos limites de controles experimentais das situações de laboratório.

Dessa forma, apesar do estudo de caso apresentar algumas limitações como a impossibilidade de generalização e comparação estatísticas, essa estratégia/desenho de pesquisa apresenta uma série de vantagens. Dentre as quais podemos citar: i) preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real; ii) apresentar uma descrição mais concreta e contextualizada da realidade estudada, buscando representar sua natureza multidimensional e historicamente situada (YIN, 2001; ANDRÉ, 2008).

Todavia, a característica do estudo de caso focar o singular não significa o isolamento da pesquisa e nem a impossibilidade de aplicação de suas conclusões a outros contextos. Ao adentrar no contexto teórico-metodológico que abarca o estudo de caso, os conceitos de generalização e comparação se refratam e adquirem novos aspectos. Ao invés de buscar amostras que representem a população (generalização estatística), nessa estratégia/desenho de pesquisa, almeja-se, mediante um estudo pormenorizado e denso⁶⁴ da realidade em questão, formular proposições teóricas que possam de modo vicário ser expandidas e aplicadas a

⁶⁴ No artigo de Alves-Mazzotti (2006, p.650) encontramos que a descrição densa é entendida como “a descrição detalhada dos sujeitos, das relações que mantêm entre si, de seus comportamentos e das situações em que ocorrem”.

outros contextos, a chamada generalização naturalística ou analítica (ALVES-MAZZOTTI, 2006).

A respeito da possibilidade de generalização e comparação permitida pelos estudos de caso, André (2008, p.64) apresenta alguns pontos comuns presentes na literatura especializada:

- a) a generalização no sentido de leis que se aplicam universalmente não é um objetivo das abordagens qualitativas de pesquisa;
- b) a ideia da generalização é aceita por todos no sentido de que os dados de um estudo possam ser úteis para compreender os dados de outro estudo;
- c) a descrição densa é considerada vital quando se pretende fazer comparação ou transferência de situação para outra.

Devido às características do estudo de caso, Lüdke e André (1986, p.23 e 24) apontam a grande valia dessa estratégia para as pesquisas em educação. Para as autoras:

[...] o estudo de caso 'qualitativo' ou 'naturalístico' encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola. 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.

Tomando, especificamente a natureza de nosso objeto de estudo, caracterizamos nossa pesquisa como um *Estudo de Caso*, pois se constituiu em um estudo em profundidade sobre o processo de adoção e implantação de um SAE na REPM de Catanduva, bem como suas implicações sobre o trabalho docente.

5.4. Fontes de Informação

A partir da leitura dos trabalhos de Bassey, André (2008, p.51) afirma que “há três grandes métodos de coletas de dados nos estudos de caso: fazer perguntas (e ouvir atentamente), observar eventos (e prestar atenção no que acontece) e ler documentos”. Dessa forma, o pesquisador pode lançar mão não só de pessoas (sujeitos) para coletar suas informações, mas de livros, documentos oficiais, atas, anotações, desenhos (documentos) e também pode observar reuniões, interações em ambientes diversos, estilos arquitetônicos de construções etc. (espaços).

Yin (2001, p.107) considera que a diversificação no tipo de fonte de informação utilizada não só cumpre o papel de enriquecer a investigação, como fornece elementos para a consistência de análise e argumentação, uma vez que “nenhuma das fontes possui uma vantagem indiscutível sobre as outras. Na

verdade, as várias fontes são altamente complementares, e um bom estudo de caso utilizará o maior número possível de fontes”.

Assumindo que nenhum recurso possibilita reproduzir inteiramente uma dada realidade social, consideramos adequada a recomendação de diversificação de fontes de informação no estudo de caso, já que, assim, é possível a apreensão do fenômeno em estudo por diferentes ângulos e perspectivas. Como a pretensão de um estudo de caso é procurar abarcar uma determinada realidade, a captação de informações a partir de variadas fontes e a posterior triangulação analítica das mesmas pode fornecer um maior número de evidências para sustentar futuras afirmações conclusivas e robustecer a qualidade da investigação.

Nessa perspectiva, Yin (2001) apresenta três princípios básicos que devem orientar a coleta de informações em estudos de caso: *utilizar várias fontes de evidência, criar um banco de dados para o estudo de caso e manter o encadeamento de evidências*. As características de cada um desses princípios estão reunidas no Quadro 7.

Quadro 7. Situações relevantes para diversas abordagens de pesquisa.

Princípio	Característica
Utilizar várias fontes de evidência	Possibilita que as descobertas ou conclusões sejam mais convincentes e acuradas, pois obedecem a um estilo corroborativo de pesquisa
Criar um banco de dados para o estudo de caso	Aumenta notadamente a confiabilidade do estudo, já que permite a quem interessar revisar as evidências diretamente
Manter o encadeamento de evidências	Permite que um observador externo possa perceber que qualquer evidência proveniente de questões iniciais da pesquisa leve às conclusões finais do estudo de caso

Fonte: Quadro montado baseado em Yin (2001, p.121-127).

Visando justamente ampliar a compreensão de nosso caso em estudo, decidimos trabalhar com três fontes de informações. Para nossa pesquisa definimos as seguintes fontes de informação:

➤ **SUJEITOS**

Suj. 1: Secretária de Educação de Catanduva;

Suj. 2: Diretora do Departamento de Orientação Pedagógica da SME de Catanduva;

Suj. 3: Diretores das EMEF da REPM de Catanduva;

Suj. 4: Professoras de Ciências Naturais das EMEF da REPM de Catanduva.

➤ **ESPAÇOS**

Esp.1: Reuniões dos representantes do SAE adotado com gestores e professores das EMEF da REPM de Catanduva;

Esp.2: Reunião entre a coordenação pedagógica da SME e diretores das EMEF de Catanduva;

Esp.3: Reuniões entre gestores das Unidades Escolares e professores das EMEF de Catanduva.

➤ **DOCUMENTOS**

Doc. 1: Documentos oficiais do processo de adoção e implantação do SAE adotado no âmbito da REPM de Catanduva;

Doc. 2: Apostilas de Ciências Naturais para o Ensino Fundamental, do 6º ao 9º anos, produzidas pelo SAE adotado na REPM de Catanduva.

5.5. Instrumentos de pesquisa para a coleta de informações

A interação pesquisador-pesquisado pode ser definida como uma interação objetiva que visa à obtenção de informações orientada precipuamente pelo problema de pesquisa a ser respondido. Como já apresentado, o pesquisador pode obter informações sobre seu objeto de pesquisa a partir de três fontes distintas: sujeitos, documentos ou espaços. Assim, para coletar informações pertinentes aos propósitos de uma pesquisa, são necessários instrumentos de coleta de informações que sejam adequados para tal fim, ou seja, se adequem ao tipo de fonte, suas especificidades e à questão de pesquisa que se deseja responder.

Para as informações verbais os instrumentos de coleta devem dar conta de captar os diferentes aspectos da palavra falada. As informações etnográficas e visuais exigem instrumentos de coleta que permitam abarcar nuances dos elementos visuais de uma dada realidade social. Já para as informações documentais, os instrumentos de coleta devem ser elaborados de tal forma que as permitam “falar”, ou seja, possibilitem ao pesquisador extrair informações relevantes para seus objetivos de pesquisa.

Portanto, é essencial que o pesquisador tenha conhecimento da natureza e características de seu objeto de estudo, bem como dos métodos de coleta e seus respectivos instrumentos, procurando garantir que os mesmos sejam os mais adequados possíveis. Essa clareza é importante, pois a qualidade das informações coletadas depende, fundamentalmente, da interação pesquisador-pesquisado mediada pelos instrumentos utilizados.

A seguir os pressupostos e fundamentos de cada um dos instrumentos para coleta de informações que adotamos, bem como sua adequação para a pesquisa.

5.5.1. Entrevistas

A entrevista é utilizada como instrumento de pesquisa para coleta de informações com sujeitos e se pauta na possibilidade de revelar as experiências vividas e os significados subjetivos destes concernentes à realidade de desenvolvimento de tais experiências, mediante a ação inquiridora do pesquisador.

De acordo com Flick (2009, p.108), a utilização da entrevista em pesquisas qualitativas deve se basear nos pressupostos sociológicos do interacionismo simbólico⁶⁵ que, de modo geral, defende o indivíduo e a sociedade como resultado de diversas interações e admite “que as pessoas refletem sobre sua vida e que essa forma de produção de sentido pode ser acessada para entender as questões dessa reflexão”.

Assim, a entrevista pode ser utilizada quando o interesse do pesquisador está em buscar as impressões, concepções, crenças, significados, ideias, enfim, o resultante do subjetivo processo de construção das experiências individuais do entrevistado.

Szymanski (2010, p.10) afirma que esse instrumento de coleta de informações “tem sido empregado em pesquisas qualitativas como uma solução para o estudo de significados subjetivos e de tópicos complexos demais para serem investigados por instrumentos fechados num formato padronizado”.

Sobre a possibilidade de captação da complexidade de experiências subjetivas permitida pela utilização da entrevista, Duarte (2004, p.215) declara:

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados.

No trabalho de Lüdke e André (1986, p.34 e 35) encontramos a compilação de algumas vantagens da utilização da entrevista como instrumento de pesquisa para a coleta de informações em relação a outros instrumentos. Segundo as autoras, a utilização da entrevista em pesquisas qualitativas:

- a) permite a captação imediata e corrente da informação desejada;

⁶⁵ Para um aprofundamento da perspectiva teórica denominada interacionismo simbólico Cf. Carvalho *et al.*, (2010).

- b) abordagem sobre assuntos estritamente pessoais e/ou íntimos, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais;
- c) permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção de informações desejadas.

Devido às suas características enquanto instrumento de coleta, Yin (2001, p.112) considera que “uma das mais importantes fontes de informação em um estudo de caso são as entrevistas”.

As potencialidades e vantagens da entrevista como instrumento de coleta de informações não são absolutas e intrínsecas ao instrumento, mas sim, o resultado da adequada, consciente e criteriosa utilização do mesmo pelo pesquisador. Por isso, as entrevistas “para serem realizadas de modo a que forneçam material empírico rico e denso o suficiente para ser tomado como fonte de investigação, demandam preparo teórico e competência técnica por parte do pesquisador” (DUARTE, 2004, p.216), ou seja, o conhecimento dos pressupostos epistemológicos e metodológicos que fundamentam o processo de utilização da entrevista enquanto instrumento para coleta de informações para fins de análise científica.

Almenida e Szymanski (2010) apontam para a natureza complexa de se realizar entrevista com o intuito de se coletar informações empíricas relevantes para o processo de pesquisa científica, uma vez esse instrumento apresenta dimensões são só psicológico-cognitivas, mas éticas e afetivas. As autoras, considerando o ato de entrevistar como uma situação de trocas subjetivas, ressaltam que as informações resultantes desse são inevitavelmente limitados pelo encontro entre duas pessoas com determinado gênero, idade, nível socioeconômico e cultural, determinada aparência, disposição afetiva, modo de compreender o fenômeno e intencionalidades. Por isso, em uma situação de entrevista formal, Almeida e Szymanski (2010, p.90) chamam a atenção para o fato de que “as pessoas podem ter medo, podem querer aprovação, podem estar inseguras e, até mesmo, querer esconder coisas do entrevistador. Este, igualmente, é afetado pelos sentimentos do outro, interpretado por ele conforme sua própria história de vida, expectativas, valores e situações momentâneas”.

Nesse sentido, Yin (2001, p.114) afirma que as entrevistas “devem sempre ser consideradas apenas como ‘relatórios verbais’. Como tais, estão sujeitas a velhos problemas, como preconceito, memória fraca e articulação pobre ou imprecisa” e, portanto, “uma abordagem razoável a essa questão é corroborar os dados obtidos em entrevistas com informações obtidas através de outras fontes”.

Considerando que a entrevista no âmbito de uma pesquisa científica é uma situação de interação humana e, portanto, sujeita às suas diversas dimensões, o pesquisador deve estar atento às limitações advindas dessa situação e conduzir criteriosa e cuidadosamente o processo a fim de minimizar possíveis fontes de vieses e conseguir coletar as informações necessárias.

Sublinhando o papel preponderante da interação entrevistador-entrevistado para o sucesso de uma entrevista em pesquisa, Szymanski (2010, p.14) afirma:

[...] a entrevista também se torna um momento de organização de idéias (sic) e de construção de um discurso para um interlocutor, o que já caracteriza o caráter de recorte da experiência e reafirma a situação de interação como geradora de um discurso particularizado. Esse processo interativo complexo tem um caráter reflexivo, num intercâmbio contínuo de significados e o sistema de crenças e valores, perpassados pelas emoções e sentimentos dos protagonistas.

Ao encontro das proposições de Szymanski, o artigo de Duarte (2004, p.220) ressalta que “quando realizamos uma entrevista, atuamos como mediadores para o sujeito apreender sua própria situação de outro ângulo, conduzimos o outro a se voltar sobre si próprio; incitamo-lo a procurar relações e a organizá-las”.

Para garantir que o processo de coleta de informações, apesar da natureza interacional e subjetiva da entrevista, seja rigoroso e sistemático, a autora apresenta algumas etapas da chamada entrevista reflexiva. Essas etapas objetivam menos o enrijecimento da condução da entrevista do que um percurso metodológico que vise manter uma interação entrevistador-entrevistado respeitosa, não-avaliativa e reflexiva. No Quadro 8 colimamos as várias recomendações da autora em cada uma das etapas de uma entrevista reflexiva.

Assim, mediante a entrevista, desde que adequadamente conduzida, o pesquisador tem a possibilidade de coletar informações de sujeitos que estão inseridos numa situada realidade social, procurando captar seus significados, crenças e valores, através de seus posicionamentos pessoais, julgamentos, explicações etc.

A respeito do critério de amostragem utilizado para a realização de entrevistas em pesquisas qualitativas, Flick (2009, p.108) afirma que “a amostragem deve ser orientada a encontrar as pessoas certas – as que tornam a experiência relevante para o estudo”, sendo assim, “a amostragem é intencional”.

De acordo com a natureza e características da pesquisa que estamos realizando, a *Entrevista Reflexiva* proposta por Szymanski (2010) se mostrou adequada às nossas intenções e objetivos de pesquisa, uma vez que possibilita a apreensão dos significados subjetivos que os sujeitos atribuem à determinada realidade escolar e contribui para compreender a lógica das relações estabelecidas no interior desse grupo social.

Quadro 8. Etapas do desenvolvimento de uma Entrevista Reflexiva.

Etapa da Entrevista Reflexiva		Objetivo	Ações
Contato Inicial		Oferecer segurança aos participantes em relação ao pesquisador e à pesquisa	Apresentação do projeto, objetivos e duração da entrevista
			Apresentação do vínculo institucional
			Garantir o anonimato do entrevistado
			Garantir a liberdade de participação na pesquisa
			Possibilitar o acesso aos discursos e posteriores análises dos mesmos
			Lembrar a importância da participação e das informações fornecidas pelo entrevistado
			Adaptar a linguagem e solicitar continuamente que os entrevistados expressem suas dúvidas
Condução da entrevista	Aquecimento	Apresentação mais pessoal e o estabelecimento de um clima menos formal	Procurar criar um clima descontraído e minimizar possíveis tensões para a introdução do tema em estudo
	Questão desencadeadora	Trazar à tona a primeira elaboração, ou um primeiro arranjo narrativo que o participante pode oferecer sobre o tema que é introduzido	Formular uma questão que focalize o ponto que se quer estudar, mas ampla o suficiente para o entrevistado escolher por onde começar
	Expressão da compreensão	Buscar esclarecer e/ou reforçar as informações recebidas	Apresentar a compreensão do pesquisador até aquele ponto para o entrevistado
	Sínteses	Apresentar qual o quadro que se está delineando para o entrevistador e/ou trazer a entrevista para o foco	Oferecer sínteses de tempos em tempos ao entrevistado Retomar o foco da questão diante de digressões
Devolução		Solucionar dúvidas que ficaram para o pesquisador e permitir que o entrevistado possa realizar novas considerações e reafirmar ou retificar informações	Apresentar a transcrição da entrevista e, se possível, a pré-análise para a consideração do entrevistado

Fonte: Quadro estruturado a partir de Szymanski (2010, p.19-57).

Considerando as posições distintas ocupadas pelos sujeitos de nossa pesquisa dentro da REPM de Catanduva e também nossas questões de pesquisa, foram elaborados três roteiros para a realização de entrevistas. Um roteiro foi construído especificamente para a entrevista com a Secretária Municipal de Educação, outro roteiro para a entrevista com a Diretora do Departamento de

Orientação Pedagógica da SME e os Diretores das EMEF. Por fim, elaboramos um roteiro para as entrevistas com as Professoras de Ciências Naturais das EMEF.

A construção dos roteiros se pautou nas etapas recomendadas para a realização da entrevista reflexiva. Para maior organização a entrevista foi organizada em duas seções. A primeira seção, denominada Contato Inicial, visava: i) apresentar a apresentação do entrevistador e do projeto de pesquisa, ii) as considerações gerais acerca da confidencialidade das informações coletadas e iii) a condição de livre participação do entrevistado, bem como a valorização de sua participação para a compreensão da problemática de pesquisa. A segunda seção, denominada Condução, foi dividida em diversos blocos com o intuito de organizar a realização da entrevista e também separar as diferentes temáticas abordadas. Cada bloco inicia-se com uma questão desencadeadora que depois é detalhada por meio de questões de aprofundamento. Para encerrar o bloco e verificar se o entrevistado possuía mais alguma consideração a respeito da temática fizemos a denominada questão de encerramento. Nos Apêndices B e C são apresentados os roteiros de entrevistas utilizados para a coleta dessas informações.

Os blocos foram elaborados com questões acerca de quatro temáticas de investigação:

- **Processo de adoção e implantação do SAE na REPM de Catanduva:** visava levantar informações sobre os critérios e procedimentos utilizados para a escolha do SAE, assim como as impressões, as expectativas e as experiências vividas pelos sujeitos no processo de sua implantação nas UE da Rede.
- **Caracterização do trabalho escolar no contexto de utilização do SAE:** objetiva levantar os elementos caracterizadores do trabalho desenvolvido nas UE com a dinâmica de utilização do SAE adotado.
- **Caracterização do trabalho docente no contexto de utilização do SAE:** visava levantar informações acerca das diversas dimensões do trabalho docente, desde o planejamento, passando pela execução, até o processo de avaliação do processo pedagógico. Levanta ainda informações sobre a qualidade das apostilas e todo o processo de assessoramento oferecido pelo SAE.

Após a realização das entrevistas reflexivas, as mesmas foram rigorosamente transcritas e revisadas. Utilizamos, de acordo com a classificação de Gibbs (2009, p.31-33), o nível de transcrição literal com fala coloquial. As entrevistas transcritas foram encaminhadas para a anuência dos envolvidos, com o intuito de ratificar informações, sanar dúvidas do pesquisador e/ou serem feitas e recolhidas novas considerações.

5.5.2. Observações

Enquanto a entrevista está mais voltada para captação das experiências e significados subjetivos dos sujeitos em relação a uma determinada situação, a observação, como instrumento de pesquisa qualitativa para a coleta de informações, objetiva apreender as interações de sujeitos em contexto. Esse instrumento é utilizado pelo pesquisador em estudos sobre interação social, que, por sua vez, deve se inserir no ambiente em que o fenômeno a ser estudado ocorre. Por meio da observação, o pesquisador busca, com minúcia e atenção, considerar atentamente os fatos para conhecê-los bem e captar as relações, comportamentos e condições ambientes relevantes.

Para Lüdke e André (1986, p.26), a observação apresenta algumas características particulares em relação a outros instrumentos de coleta de informações:

[...] a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno estudado [...] a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno [...] Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.

Interessante notar que corriqueiramente utilizamos a observar para captar a realidade que se apresenta a nosso redor, contudo, para que as informações coletadas possam ter validade no contexto de uma pesquisa científica, a observação deve apresentar rigor metodológico. De acordo com Moroz e Gianfaldoni (2006, p.77), “a observação é uma atividade que ocorre diariamente, no entanto, para que possa ser considerado um instrumento metodológico, é necessário que seja planejada, registrada adequadamente e submetida a controles de precisão”. A esse respeito, Angrosino (2009, p.74) discutindo a especificidade da observação enquanto instrumento de pesquisa, afirma que “a observação no âmbito da pesquisa é um processo consideravelmente mais sistemático e formal do que a observação que caracteriza a vida diária”.

Portanto, a observação, para ser validada como instrumento de pesquisa e gerar informações fidedignas, deve decorrer de um processo adequadamente planejado, sistematicamente conduzido e rigorosamente registrado, a fim de se responder a propósitos de pesquisa que foram anteriormente definidos.

Novamente no trabalho de Lüdke e André (1986, p.25) encontramos considerações a respeito do planejamento necessário para se realizar uma observação sistemática. De acordo com as autoras:

Planejar a observação significa determinar com antecedência “o quê” e “o como” observar. A primeira tarefa, pois, no preparo das observações é a delimitação do objeto de estudo. Definindo-se claramente o foco da investigação e sua configuração espaço-temporal, ficam mais ou menos evidentes quais aspectos do problema serão cobertos pela observação e qual a melhor forma de captá-los. Cabem ainda nessa etapa as decisões mais específicas sobre o grau de participação do observador, a duração das observações etc.

Na literatura encontramos uma série de categorias em relação à participação do observador no ambiente de pesquisa. Alguns termos são polifônicos e outros, muitas das vezes, se contradizem⁶⁶. Para Angrosino (2009, p.76) devido a vários dilemas éticos relacionados à observação⁶⁷, atualmente, a observação vem sendo categorizada segundo a forma de envolvimento e papel do pesquisador em relação ao grupo em estudo. Reunimos no Quadro 9 os papéis que o pesquisador pode assumir durante o ato de observação de acordo com a sua forma de associação.

Quadro 9. Papéis que o pesquisador pode assumir durante a observação.

Papel do pesquisador em termos de associação	Características
Associação Periférica	O pesquisador não participa das atividades que constituem a essência do grupo, porém interage e observa de perto o grupo em estudo
Membro ativo	O pesquisador envolve-se nas atividades essenciais, embora não tem como intuito se comprometer com os valores, metas e atitudes do grupo
Associação completa	O pesquisador é um membro ativo, engajado e, muitas vezes, defensor das posições adotadas pelo grupo

Fonte: Quadro estruturado a partir de Angrosino (2009, p.76).

O autor considera ainda que, dentro das categorias apresentadas, toda a observação em pesquisa qualitativa em que o pesquisador se insere e participa de alguma forma do cenário da pesquisa pode ser classificada como *observação participante*. Portanto, a observação participante é a estratégia que está relacionada com a inserção do pesquisador no meio a ser observado mediante diferentes graus de associação com um determinado grupo social.

Logo, alguns vieses podem decorrer do fato do pesquisador participar do cenário a ser observado, visto que não temos mais o ambiente “puro”, mas a somatória de ambiente e observador. Isso pode resultar em algumas interferências no ambiente, desde inibição na espontaneidade dos observados, até dissimulações diversas de comportamentos. Outra fonte de viés pode estar justamente no próprio observador que pode “querer enxergar” relações que não correspondem de fato ao

⁶⁶ Compare, por exemplo, a categorização proposta por Lüdke e André (1986), Yin (2001), Estrela (1994) e Angrosino (2009).

⁶⁷ Angrosino (2009) levanta sérios problemas éticos em categorias de observação presentes na literatura, como os casos em que o observador se insere em um grupo dissimuladamente e coleta informações, ou situações na qual o pesquisador não revela totalmente suas intenções de pesquisa aos participantes etc.

ocorrido, ou seja, o observador pode estar suscetível às influências de suas interpretações subjetivas e de seu referencial teórico de pesquisa.

Angrosino (2009, p.82) alerta para esse problema ao afirmar que “até mesmo a observação aparentemente mais discreta pode ter inesperadas ‘interferências de observador’ – a tendência das pessoas de mudar seu comportamento porque sabem que estão sendo observadas”.

Entretanto, assim como ocorre na utilização de entrevistas, a preparação adequada do pesquisador e o conhecimento das características e especificidades do instrumento de coleta podem dirimir algumas das limitações decorrentes do procedimento metodológico empregado. Angrosino (2009, p.87) aponta que “a confiabilidade da observação participante é uma questão de registro sistemático, análise de dados e repetição regular das observações durante um determinado período de tempo”. Yin (2001, p.115) lembra que as observações podem ser utilizadas como mais uma fonte de evidências no processo de triangulação de dados num estudo de caso, pois “as provas observacionais são, em geral, úteis para fornecer informações adicionais sobre o tópico que está sendo estudado”.

Acerca do conteúdo da observação, as pesquisadoras Lüdke e André (1986, p.30 e 31) destacam que esse pode se dar em relação à parte descritiva e em relação à parte reflexiva.

➤ **Quanto à parte descritiva, o conteúdo da observação pode ser a:**

- a) Descrição de sujeitos;
- b) Reconstrução de diálogos;
- c) Descrição de locais;
- d) Descrição de eventos especiais;
- e) Descrição das atividades;
- f) Os comportamentos do observador.

➤ **Já quanto à parte reflexiva, o conteúdo da observação pode ser:**

- a) Reflexões analíticas – temas, associações e relações entre partes, novas ideias etc.;
- b) Reflexões metodológicas – procedimentos e estratégias metodológicas utilizados, problemas encontrados na obtenção das informações, dentre outros;
- c) Mudanças na perspectiva do observador - expectativas, opiniões, preconceitos, conjecturas do observador e sua evolução etc.;

- d) Esclarecimentos necessários – aspectos que parecem confusos, relações a serem explicitadas, elementos que necessitam de maior exploração, e outros.

Em nosso estudo de caso utilizamos a *observação participante* e, de acordo com a categorização de Angrosino (2009), assumimos a posição de *associação periférica*, uma vez que realizamos qualquer tipo de intervenção nas reuniões, apenas mantivemos a postura de *observador passivo*.

Foram realizadas 7 observações no total, divididas da seguinte forma:

- **Observação do Curso de Metodologia oferecido pelo SAE para os professores da REPM de Catanduva:** participaram desse curso o representante do SAE, que foi o ministrador do curso, e professores da Rede Municipal. A observação ocorreu na EMEIF Santos Aguiar no dia 31 de julho de 2012 no período da tarde.
- **Reunião de planejamento anual entre a coordenação pedagógica da SME e diretores das EMEF:** participaram dessa reunião todos os gestores da REPM de Catanduva. A observação foi realizada no auditório da SME de Catanduva no dia 27 de janeiro de 2012 no período da tarde.
- **Observação das Horas de Atividade Coletiva (HAC) de cada uma das 5 EMEF de Catanduva:** participaram das reuniões os coordenadores pedagógicos e os professores que possuem maior carga horária nas respectivas UE. As observações foram realizadas nos meses de outubro e novembro nas próprias UE.

A coleta de informações foi realizada por meio de registros em diários de bordo orientados pelo roteiro para realização de observações. O roteiro foi construído de acordo com a proposta de conteúdo da observação sugerida por Lüdke e André (1986, p.30 e 31). Não utilizamos qualquer tipo de gravador para o registro das informações para procurar minimizar justamente qualquer tipo de constrangimento ou perda de naturalidade por parte dos participantes. No Apêndice D apresentamos o roteiro que orienta a realização das observações em campo.

5.5.3. Roteiro para Análise Textual

Utilizando documentos como fonte, o pesquisador busca extrair informações relevantes em relação a seu objeto de pesquisa por meio de um roteiro para análise textual. Se na entrevista a fonte fornece informações, essencialmente, através da palavra falada, com o roteiro de análise, a coleta de informações ocorre mediante registros gráficos, como corolário faz-se necessário que o pesquisador organize um roteiro para análise textual no sentido de fazer os documentos “falarem”, ou seja,

que o permita extrair elementos significativos para responder algumas questões de pesquisa.

Em relação a outras fontes de coleta, Lüdke e André (1986, p.39) apresentam que os documentos possuem algumas vantagens, dentre as quais: “os documentos constituem uma fonte estável e rica. Persistindo ao longo do tempo, os documentos podem ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos”.

Já sobre a importância dos documentos especificamente para um estudo de caso, Yin (2001, p.109) afirma que “o uso mais importante de documentos é corroborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes”. Também sobre o papel da utilização de fontes documentais no âmbito de um estudo de caso, a pesquisadora André (2008, p.53) acentua o papel de complementaridade desse instrumento ao sublinhar que os documentos “são muito úteis nos estudos de caso porque complementam informações obtidas por outras fontes e fornecem base para a triangulação dos dados”.

Durante a coleta de informações nos documentos o pesquisador deve levar em consideração que “os documentos são sempre produzidos por alguém e para algum público, com alguma finalidade e usando determinados dispositivos comunicativos para criar um certo formato de informação” (FLICK, 2009, p.136). Logo, o roteiro para análise textual deve orientar a coleta de informações nos documentos de forma a tornar o processo sistemático, criterioso e rigoroso, procurando homogeneizar o procedimento de análise para diferentes documentos e até mesmo em diferentes momentos de coleta. Além disso, os roteiros de análise textual devem ajudar o pesquisador a localizar informações relevantes em meio a um conjunto extenso e amplo de informações variadas.

Em nossa pesquisa o roteiro para análise textual foi utilizado para coletar informações nos documentos oficiais do processo de implantação do SAE adotado no âmbito da REPM de Catanduva e nas Apostilas de Ciências Naturais para o Ensino Fundamental, 6º ao 9º anos, produzidas.

O roteiro para análise textual para a coleta e análise de informações dos documentos oficiais foi organizado de forma a buscar elementos que permitissem caracterizar o processo de escola e de implantação do SAE Positivo na REPM de Catanduva (Apêndice E). Os documentos oficiais analisados faziam parte da Concorrência Nº 08/2006 aberta pela Prefeitura Municipal (PM) de Catanduva para a contratação de empresa para o fornecimento de materiais didático-pedagógicos para as EMEF.

Para a análise das Apostilas de Ciências Naturais utilizamos como base o Guia de livros didáticos do PNLD de 2011 (BRASIL, 2010), pois, por se tratar de um documento oficial, representa o pensamento predominante na comunidade

acadêmica e, portanto, define os critérios consensuais acerca do que se espera dos manuais didáticos desse componente curricular.

Esse respaldo analítico possibilitado por um instrumento oficial permite que a análise dos manuais didáticos seja feita a partir de critérios mais “universais” e não representem as preferências do pesquisador ou de seu grupo de pesquisa.

[...] ao selecionarmos um conjunto de parâmetros para análise de livros escolares, estamos externando uma determinada concepção de Educação, bem como de prática pedagógica, de organização e funcionamento das escolas e das correspondentes expectativas relacionadas ao uso que se fará do livro didático. Ademais, no caso específico de Ciências, também são externadas, nos parâmetros de análise, as concepções que temos de Ciência e de Ambiente [...] tais concepções e as decorrentes expectativas não podem corresponder às preferências pessoais dos responsáveis pela análise. Primordialmente elas devem refletir o pensamento predominante na comunidade de especialistas e dos professores da área do currículo escolar na qual o livro será utilizado (AMARAL *et al.*, 2006, p.199).

No Apêndice F apresentamos o roteiro para análise textual confeccionado a partir do Guia de livros didáticos do PNLD de 2011.

Foram analisadas um total de 20 apostilas, sendo:

- 4 apostilas de ciências naturais do 6º ano;
- 4 apostilas de ciências naturais do 7º ano;
- 4 apostilas de ciências naturais do 8º ano;
- 4 apostilas de química do 9º ano;
- 4 apostilas de física do 9º ano.

* * *

Os instrumentos de pesquisa para coleta de informações escolhidos para a realização dessa pesquisa se deram, conforme já argumentado, em virtude de nossa problemática de pesquisa e questões derivadas. Foram levadas em consideração também as características abordagem de pesquisa escolhida e a natureza das fontes de informações eleitas.

A fim de organizar/sintetizar nossas opções metodológicas e propiciar um panorama das intenções de pesquisa, apresentamos no Quadro 10 todas as fontes e os respectivos instrumentos para coleta de informações, bem como a relação desses últimos com as questões de pesquisa propostas.

5.6. Procedimentos para tratamento e análise das informações

As transcrições de entrevistas, notas de observação e de campo, documentos levantados, são fontes de informação que, após um processo analítico de redução, classificação, recuperação, indexação, manejo etc., poderão revelar tendências e padrões relevantes. Estes se constituirão em dados para o pesquisador poder realizar articulações que gerem proposições coerentes e consistentes a respeito de seu objeto de estudo.

As informações coletadas pela interação do pesquisador-pesquisado mediada pelos instrumentos de coleta não apresentam necessariamente significação e coerência por si só. Elas compõem um *corpus* de informações desconexas que necessitam passar, num primeiro momento, por um processo de organização e sistematização interna, para, num momento posterior, poderem propiciar a construção de uma explicação plausível e legítima acerca daquilo que o pesquisador propôs a investigar. Ou seja, o procedimento analítico, composto por dois momentos (que podem se interpenetrar), objetiva tornar inteligíveis as informações coletadas, dentro da perspectiva teórica adotada.

Sobre a importância do processo analítico para um estudo de caso, Yin (2001, p.155) afirma que “a qualidade de estudo de caso não depende unicamente das técnicas utilizadas, embora elas sejam importantes. De igual importância é que o pesquisador demonstre destreza suficiente para conduzir a análise”.

De acordo com Flick (2009), o procedimento analítico possui dois aspectos de análise: a *manipulação* e a *interpretação*. Enquanto a manipulação se caracteriza pelo processo primário de tratamento e refino das informações, a interpretação envolve um processo mais holístico de reunião das evidências e, dirigido pelo referencial teórico adotado e pelo problema de pesquisa, produção de proposições consistentes acerca do fenômeno investigado.

Sobre a distinção entre esses dois momentos de análise, as pesquisadoras Moroz e Gianfaldoni (2006, p.103) afirmam:

Chegando-se aos resultados, é preciso caminhar para as conclusões; tendo em vista os objetivos que se pretendia atingir; é possível dar um significado a estes resultados: discutir em que direção ou direções eles apontam; se a direção apontada confirma ou não estudos anteriores; que implicações (científicas e sociais) são deles provenientes; que aspectos ficaram sem resposta; que novas questões trouxeram e que novos estudos deverão ser realizados, considerando-se como referência a teoria escolhida.

No trabalho de Lüdke e André (1986, p.45 e 48) também encontramos a distinção entre os dois momentos do processo analítico. Segundo as autoras:

Analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis. A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e interferências num nível de abstração mais elevado [...] É preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e tensas sistematicamente “silenciados”.

O processo de análise, dessa maneira, envolve a manipulação e a interpretação das informações a fim de proporcionar uma análise clara, compreensível, criteriosa, confiável e legítima a respeito de um determinado objeto de estudo.

O pesquisador deve permanecer constantemente atento durante o processo de análise das informações coletadas, pois pode incorrer em análises tendenciosas e enviesadas, que reflitam mais seus preconceitos e concepções anteriores do que as perspectivas dos participantes. Para procurar minimizar esse tipo de problema, algumas atitudes como conhecimento das características dos métodos, da natureza das fontes e dos instrumentos de coleta utilizados, além da condução consciente e fundamentada do processo de análise que se pautem em evidências de sustentação produzidas pela pesquisa são imperativas ao pesquisador (GIBBS, 2009).

5.6.1. A análise de conteúdo

Segundo Gibbs (2009), o processo analítico pode ser considerado o núcleo de uma pesquisa, já que é a partir dele que toda a gama de informações passa a ser organizada e a adquirir coesão. Para o autor, a análise de dados qualitativos, de modo geral, é baseada em *análise textual*, ou seja, as informações coletadas a partir de diferentes fontes e diferentes instrumentos de coleta são convertidas (quando não se apresentarem como) em material textualizado sobre o qual se realiza a análise.

Dentre os instrumentos de *análise textual qualitativa* a análise de conteúdo (AC) é aplicada à análise dos *conteúdos* e *continentes* de um discurso textualizado. Segundo Bardin (2011, p.38 e 49), o objeto da AC é a fala em ato, ou seja, “a prática da língua realizada por emissores identificáveis”, logo, em última instância, “qualquer comunicação, isto é, qualquer veículo de significados de um emissor para um receptor” pode ser escrito e posteriormente analisado. De fato, a “matéria-prima” da AC é o material textualizado sobre o qual um conjunto de instrumentos metodológicos pode ser empregado a fim de explicitar suas características/componentes e, nem segundo momento, permitirem sua interpretação.

Bardin (2011) aponta que a AC apresenta-se com uma investigação laboriosa de documentos/textos com o intuito de superar a “ilusão da transparência” dos fatos sociais e os perigos da compreensão espontânea e da sociologia ingênua ou asserções sustentadas por evidências do saber estritamente subjetivo. Para tanto, pauta-se numa postura analítica de “vigilância crítica” e na utilização de técnicas de ruptura com o senso comum e com as interpretações imediatistas, sem que isso signifique uma postura neutra e objetivista que sucumba à “magia dos instrumentos metodológicos” e se apoie na “falsa segurança dos números”.

O maior interesse deste instrumento polimorfo e polifuncional que é a análise de conteúdo reside - para além das suas funções heurísticas e verificativas - no constrangimento por ela imposto de alongar o tempo de latência entre as intuições ou hipóteses de partida e as interpretações definitivas (BARDIN, 2011, p.15).

A intensão da AC é superar uma leitura imediatista e ingênua dos discursos textuais e provocar sua leitura detida, pormenorizada e sistemática, propiciando, assim, interpretações confiáveis. A despeito do instrumento metodológico a ser utilizado, segundo Bardin (2011), a AC se dá em três fases consecutivas: o *tratamento estatístico*, o *estabelecimento de inferências* e a *produção de interpretações*.

A primeira fase consiste no tratamento da informação mediante procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo da mensagem mediante a utilização da técnica de análise categorial: fragmentação do texto seguindo regras taxonômicas.

A técnica consiste em classificar os diferentes elementos nas diversas gavetas segundo critérios suscetíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir alguma ordem na confusão inicial. É evidente que tudo depende no momento da escolha dos critérios de classificação, daquilo que se procura ou que se espera encontrar (BARDIN, 2011, p.43).

Enquanto a descrição analítica permite, com os índices/indicadores postos em evidência, a enumeração das características do texto, o estabelecimento de inferências visa garantir a passagem explícita e controlada da descrição à interpretação, para tanto busca deduzir logicamente os fatores que determinam as características evidenciadas no processo descritivo.

Já a terceira fase é compreendida pelo processo de significação concedida pelo pesquisador às características do texto e aos fatores determinantes destas, ou seja, o resultado final de todo processo deve ser uma interpretação da mensagem fundamentada nas evidências arroladas.

Outrossim, a AC procura extrapolar a leitura horizontal do material textual buscando estabelecer “uma correspondência entre as estruturas semânticas ou linguísticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas (por exemplo: condutas,

ideologias e atitudes) dos enunciados, porém, essa extrapolação “não se trata de atravessar significantes, para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes, ou de significados (manipulados), outros ‘significados’ de natureza psicológica, sociológica, política, histórica etc. (BARDIN, 2011, p.47 e 48).

Bardin (2011) apresenta os domínios possíveis da aplicação da AC de acordo com a quantidade de pessoas implicadas na comunicação e com a natureza do código e do suporte da mensagem (Quadro 11).

Quadro 11. Momentos de análise de informações coletadas na Entrevista Reflexiva.

Domínios possíveis da aplicação da análise de conteúdo					
Quantidade de pessoas implicadas na comunicação					
Código e suporte		Uma pessoa “monólogo”	Comunicação dual “diálogo”	Grupo restrito	Comunicação de massa
Linguístico	Escrito	Agendas, maus pensamentos, congeminções, diários íntimos.	Cartas, respostas a questionários, a testes projetivos, trabalhos escolares.	Ordens de serviço numa empresa, todas as comunicações escritas trocadas dentro de um grupo.	Jornais, livros, anúncios publicitários, cartazes, literatura, textos jurídicos, panfletos.
	Oral	Delírio do doente mental, sonhos.	Entrevistas e conversas de qualquer espécie.	Discussões, entrevistas, conversas de grupo de qualquer natureza.	Exposições, discursos, rádio, televisão, cinema, publicidade, discos.
Icônico	Sinais, grafismo, imagens, fotografias, filmes etc.	Garatuja mais ou menos automáticas, grafites, sonhos.	Respostas aos testes projetivos, comunicação entre duas pessoas por meio da imagem.	Toda a comunicação icônica num pequeno grupo (por ex.: símbolos icônicos numa sociedade secreta, numa casta...).	Sinais de trânsito, cinema, publicidade, pintura, cartazes, televisão.
Outros códigos semióticos	Tudo o que não é linguístico e pode ser portador de significações; ex.: música, código olfativo, objetos diversos, comportamentos, espaço, tempo, sinais patológicos etc.	Manifestações históricas da doença mental, posturas, gestos, tiques, dança, coleções de objetos.	Comunicação não verbal com destino a outrem (posturas, gestos, distância espacial, sinais olfativos, manifestações emocionais, objetos cotidianos, vestuário, alojamento...), comportamentos diversos, tais como rituais e regras de cortesia.	Meio físico e simbólico: sinalização urbana, monumentos, arte...; mitos, estereótipos, instituições, elementos de cultura.	

Fonte: Bardin (2011, p.40).

Utilizamos, portanto, a AC como instrumento analítico em nossa pesquisa devido à sua apropriação para o tratamento e a análise das informações em nosso estudo de caso. Essa apropriação se deve ao fato de a AC permitir a análise tanto das informações obtidas pelas entrevistas com os participantes, quanto dos registros de observações das reuniões no âmbito da REPM de Catanduva e dos documentos utilizados. Igualmente, AC apresenta-se como uma técnica bastante flexível, em termos de possibilidades de articulação das informações e diversas alternativas para realização de cruzamentos, comparações, triangulações etc.

5.6.2. Tratamento e interpretação das informações obtidas

Para operacionalizar o processo de tratamento e interpretação das informações coletadas, mediante a utilização dos instrumentos de coleta escolhidos, junto às fontes de informação, utilizamos operações analíticas da AC, tendo como fundamentação teórico-metodológica o trabalho de Bardin (2011).

Após o processo de coleta todas as informações foram textualizadas em arquivos específicos e agrupadas segundo o tipo de fonte, ou seja, documentos, espaços ou sujeitos. Cada grupo de textos passou por processos de codificação e categorização a fim de levantar e por em evidências temáticas e índices para a posterior realização de inferências que possibilitassem a interpretação do fenômeno investigado.

A codificação consistiu na realização de recortes nos textos com o intuito de estabelecer unidades analíticas. Como unidades de análise, segundo Bardin (2011), podem ser utilizadas: as *unidades de registro textuais* e as *unidades de contexto*. As unidades de registro textuais compreendem as palavras, os temas, os personagens, os itens etc.; e as unidades de contexto caracterizam o entorno imediato e/ou mediato sobre o qual as informações foram elaboradas. As unidades de contexto têm a função de buscar imprimir significado às unidades de registro.

[...] para compreender as situações que ocorrem cotidianamente, é indispensável considerar que essas situações ocorrem em determinado ambiente (situações, espaços temporais específicos) e no bojo de certos campos de interação pessoal e institucional que, por sua vez, são mediados por modalidades técnicas de construção e transmissão de mensagens (FRANCO, 2008, p.34).

O recorte das unidades de análise foi realizado seguindo o critério temático. O tema, de acordo com Bardin (2011), corresponde a um segmento do conteúdo considerado unidade de base que serve para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências. O recorte temático consistiu na descoberta de núcleos de sentido que emergissem do texto.

As etapas para a codificação dos textos foram as seguintes:

- I. **Decifração estrutural:** operação em que cada entrevista foi lida detidamente buscando compreender a estruturação específica das ideias levantadas no interior da fala do entrevistado.

Para Bardin (2011, p.96) a decifração estrutural “sob a aparente desordem temática, trata-se de procurar a estruturação específica, a dinâmica pessoal, que, por detrás da torrente de palavras, rege o processo mental do entrevistado”.

Como parte dessa etapa foram feitas as questões: O que está dizendo esta pessoa realmente? Com o isso é dito? Que poderia ela ter dito de diferente? O que ela não diz? Que diz sem o dizer? Como as palavras, as frases e as sequências se encadeiam entre si? Qual é a lógica discursiva do conjunto? Será que posso resumir a temática de base e a lógica interna específica da entrevista?

- II. **Análise temática:** consiste na divisão do texto de acordo com alguns temas principais.
- III. **Características associadas ao tema central:** envolve a extração de significados associados ao tema central.
- IV. **Análise sequencial:** etapa relativa à divisão da entrevista em sequências. As sequências foram divididas seguindo o critério semântico, ou seja, a organização em torno de um tema dominante.

Para organizar e dinamizar esse processo de tratamento, as diversas transcrições foram lidas e os códigos foram devidamente tabulados e constituíram um memorando de códigos. Esse memorando foi construído de modo a reunir os rótulos dos códigos, suas respectivas definições, as sequências semânticas que os caracterizam e suas relações com outros códigos. O formulário utilizado como memorando de códigos elaborado se encontra no Apêndice G.

Concomitantemente ao processo de codificação realizamos a categorização dos textos. O processo de categorização se constituiu na classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação, seguido do reagrupamento segundo o gênero de acordo com seu critério semântico.

De acordo com Bardin (2011, p.148-149):

Classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles [...] A categorização tem como primeiro objetivo (da mesma maneira que a análise documental) fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos.

O procedimento utilizado foi a da categorização por acervo uma vez que o título conceitual de cada categoria somente foi definido no final da operação, gerando os diversos códigos colimados no memorando.

Decorridos os processos de categorização e identificação dos códigos, passamos a efetuar comparações para verificar a coerência de aplicação destes às unidades de análise selecionadas. Para facilitar a comparação sistemática de todo o conjunto de textos codificados, construímos quadros para o agrupamento das respostas das entrevistas realizadas. Cada quadro foi inserido dentro de um bloco relacionado à questão de pesquisa que se relacionava. Na primeira coluna colocamos o nome do sujeito e sua referência. Na segunda coluna foram colocadas as respostas na íntegra. Na terceira coluna foi destinada para inserção dos códigos associados (Apêndice H).

Esses códigos então foram reunidos e hierarquizados. De acordo com Gibbs (2009), o processo de hierarquização de códigos tem grande importância para análise, pois possibilita:

- A reunião de códigos que guardam semelhanças ou se referem ao mesmo assunto;
- Tornar mais claras as relações entre os códigos;
- A duplicação de códigos;
- Identificar o leque de formas possíveis de interpretação de elementos;
- A identificação de padrão de temas e ideias dentro do caso.

Depois de todas essas operações analíticas para levantar padrões e relações entre os dados obtidos, passamos para a etapa de elaboração de inferências.

[...] a análise de conteúdo constitui um bom instrumento de indução para se investigar as causas (variáveis inferidas) a partir dos efeitos (variáveis de inferência ou indicadores) (BARDIN, 2011, p.169).

Bardin (2011) distingue duas possibilidades de inferências, quais sejam, as inferências específicas e as inferências gerais. Enquanto uma inferência específica procura responder uma dada pergunta, a inferência geral pretende saber se existe uma determinada lei para o fenômeno em estudo.

De acordo com nosso caso em estudo, buscamos realizar *inferências específicas* para cada uma de nossas questões de pesquisa. Assim, ao final de cada bloco elaboramos um quadro para a síntese de todos os temas relevantes de modo a permitir a elaboração das respectivas inferências.

5.6.3. Triangulação das informações

O processo de triangulação das informações visa o desenvolvimento de uma linha corroborativa de análise, pretendendo aumentar o grau de fundamentação do

constructo a partir de várias fontes de evidências em relação ao caso em estudo. Em relação às vantagens de se utilizar a triangulação em um estudo de caso, Yin (2001, p.121) afirma:

O uso de várias fontes de evidências nos estudos de caso permite que o pesquisador dedique-se a uma ampla diversidade de questões históricas, comportamentais e de atitudes. A vantagem mais importante, no entanto, é o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação [...] Assim, qualquer descoberta ou conclusão em um estudo de caso provavelmente será muito mais convincente e acurada.

A triangulação aplicada a um estudo de caso permite que as informações obtidas pelos vários métodos utilizados para interação pesquisador-pesquisado possam se complementar, o que pode fazer com que as limitações inerentes a um método seja suprida pela potencialidade de outro. O processo de triangulação permite a reunião das diversas perspectivas em que o fenômeno foi investigado e amplia a possibilidade de apreensão do mesmo.

Flick (2009) destaca que a triangulação é relevante quando utilizada para relacionar diferentes informações e deve ser utilizada quando se pretende realmente captar o fenômeno a partir de diversos ângulos. Isso exige que o pesquisador conheça os fundamentos teóricos de cada método escolhido e realize efetivamente a triangulação sistematizada e fundamentada dos diferentes dados gerados, caso contrário pode incorrer na mera combinação pragmática dos métodos sem levar em conta seus fundamentos teóricos. Ou seja, o pesquisador não deve apenas justapor os dados de diferentes métodos, mas produzir uma linha argumentativa que mantenha ligada as diferentes perspectivas teóricas vinculadas a eles. Segundo o autor (2009, p.72), devemos combinar métodos que permitam produzir tipos de dados:

- que possibilitem entender o sentido subjetivo e uma descrição de práticas e meios sociais;
- no emprego de uma abordagem interpretativa das práticas sociais, que devem ser combinados a uma abordagem reconstrutiva para analisar pontos de vista e sentidos além de uma situação ou atividade atual.

Como pode ser observado no Quadro 10 (instrumentos e questões de pesquisa), para responder à Questão de Pesquisa 1 foram trianguladas as informações coletadas mediante as entrevistas realizadas com os sujeitos e as informações coletadas mediante o roteiro de análise textual empregado na análise dos documentos oficiais do processo de implantação do SAE no âmbito da REPM de Catanduva. Para responder à Questão de Pesquisa 2 foram trianguladas as informações das entrevistas com as professoras de Ciências Naturais e as informações coletadas mediante o roteiro de análise textual empregado na análise das apostilas do SAE. Por fim, tanto a Questão de Pesquisa 3 como a Questão de

pesquisa 4 foram respondidas pela triangulação das informações das entrevistas com os sujeitos e as informações obtidas pelas observações.

Assim, procuramos interpretar o processo de adoção e utilização do SAE na REPM de Catanduva não só em relação ao sentido subjetivo atribuído pelos profissionais da educação que organizam e desenvolvem o trabalho escolar, mas também pela investigação das interações que estabelecem e pela análise das apostilas didáticas utilizadas e os documentos oficiais utilizados para registrar todo o trâmite legal envolvido.

Com isso, buscamos elementos que nos ajudassem a compreender de que modo operam os condicionantes para o trabalho docente de professores de Ciências Naturais do Ensino Fundamental, em contextos de implementação de SAE, no âmbito de Redes Escolares Públicas Municipais.

6. Evidências e Resultados

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca”.
(Paulo Freire)

Apresentamos neste capítulo o conjunto de evidências obtidas por meio do tratamento das informações coletadas junto às fontes de informação utilizadas nessa pesquisa. As evidências levantadas nos permitiram responder nossas questões de pesquisa e, conseqüentemente, a sistematização e o encadeamento das respectivas respostas nos conduziram à elaboração de uma resposta à nossa problemática de pesquisa.

Para tanto discorreremos sobre: i) a caracterização dos participantes de nossa pesquisa; ii) os aspectos principais que caracterizaram o processo de adoção e implantação do SAE na REPM de Catanduva; iii) as características das apostilas de Ciências Naturais para o Ensino Fundamental produzidas pelo SAE Positivo; iv) as principais características do trabalho escolar no contexto de utilização de um SAE; v) as principais características do trabalho das professoras de Ciências Naturais que atuam na REPM de Catanduva; vi) os condicionantes sobre o trabalho docente em contexto de utilização de um SAE.

Buscamos realizar a articulação de todos os dados coligidos visando formular proposições satisfatoriamente coerentes e consistentes sobre de que modo operam os condicionantes para o trabalho docente de professores de Ciências Naturais do Ensino Fundamental em contextos de implementação de SAE.

A partir dessas proposições buscamos compreender os principais aspectos acerca das implicações do processo de adoção e de utilização dos Sistemas Apostilados de Ensino em Redes Escolares Públicas Municipais sobre o trabalho docente de professores de Ciências Naturais da EB.

6.1. Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa

A fim de estabelecer um quadro descritivo dos sujeitos participantes – nome completo, telefones, e-mail para contato, formação acadêmica, cargo, tempo de serviço etc. - utilizamos os questionários apresentados no Apêndice A. Além de organização e segurança para o melhor andamento da pesquisa, as informações coletadas por meio dos questionários objetivaram o conhecimento de características acerca da formação acadêmica, experiência profissional e cargo dos participantes. Esse conhecimento inicial contribuiu para a realização das entrevistas, pois nos forneceram, de antemão, algumas informações sobre possíveis relações

interpessoais decorrentes de hierarquias e/ou situações funcionais. Além disso, esse conhecimento otimizou nosso tempo de pesquisa, já que questões dessa natureza não precisaram ser contemplados nos roteiros das entrevistas e estas centraram-se nos núcleos das questões de pesquisa.

Para garantir o anonimato dos participantes, seus nomes foram substituídos por códigos devidamente registrados nos documentos originais. Cabe esclarecer que os docentes participantes dessa pesquisa são mulheres, o que torna evidente o emprego do termo professoras de Ciências Naturais doravante utilizado.

No Quadro 12, apresentamos as informações acerca da formação acadêmica e da atuação profissional das professoras participantes. A partir das informações coligidas, podemos perceber que todas as professoras possuem formação superior específica na área de Ciências Biológicas e apenas uma das professoras não apresenta formação em nível de pós-graduação. Em relação ao tempo de magistério, percebe-se a heterogeneidade do grupo, formado por professoras bastante experientes e professoras praticamente em início de carreira. Todas as outras professoras atuam em mais de uma instituição e lecionam mais de 20 aulas por semana, chegando a casos de mais de 40 aulas semanais.

A formação acadêmica do grupo de professoras se revela bastante adequada e superior àquela característica dos professores que atuam nesse nível de ensino na rede pública de ensino considerando a média da situação nacional. Segundo dados do trabalho de Alves e Pinto (2011), cerca de um terço dos professores do EF não possuem nem mesmo formação superior. Dessa forma, no tocante ao grupo de professoras de Ciências Naturais que atua no segundo ciclo do EF, a cidade de Catanduva possui profissionais devidamente formados para exercerem suas funções profissionais.

Comparando a carga horária semanal das professoras de Ciências Naturais de Catanduva com os dados do estudo recente realizado pelas pesquisadoras Gatti, Barretto e André (2011), verificamos que, nesse quesito, o grupo de professoras se encontra na mesma situação da tendência nacional, ou seja, permanecem, pelo menos, 29 horas semanais em sala de aula. Segundo as pesquisadoras, essa carga horária é considerada excessiva, uma vez que além do trabalho de sala de aula, os professores deverão se dedicar, “no mínimo, mais seis horas semanais extraescola para o planejamento de aulas, ao que se agregam outras horas-trabalho com preparo de avaliações, correção de trabalhos e provas, leituras e estudos etc.” (GATTI et al., 2011, p.148). Um dos fatores responsáveis por essa jornada excessiva, segundo o estudo, se encontra justamente na baixa remuneração docente, o que faz com que os mesmos procurem complementar sua renda atuando em mais de uma instituição. As informações do Quadro 12 confirmam que esse fato acontece também entre as professoras pesquisadas.

Gatti, Barretto e André (2011) afirmam que essa sobrecarga de atividades pode culminar na precarização do trabalho docente, já que possivelmente

compromete a preparação das aulas, a correção de trabalhos e avaliações, o aperfeiçoamento profissional e o trabalho em equipe. Portanto, apesar de o grupo de professoras de Ciências Naturais que atuam nos anos finais do EF da REPM de Catanduva apresentar formação acadêmica satisfatória, as condições atuais de trabalho não são muito adequadas devido à massiva jornada semanal de trabalho.

No Quadro 13, encontram-se as informações acerca da formação acadêmica e profissional dos participantes da pesquisa que ocupam os cargos de coordenação na REPM de Catanduva, entre coordenadores que atuam diretamente na SME e diretores das EMEF.

Como pode ser observado, todos os gestores apresentam formação em nível superior e são licenciados em pedagogia. Além disso, todos possuem curso de pós-graduação em áreas relacionadas à gestão escolar. Todos os participantes apresentam 10 anos ou mais de magistério, revelando que possuem grande experiência de atuação como professores. Alguns participantes estão no cargo de coordenação atual a mais de 5 anos, ou seja, antes da implantação do SAE na REPM de Catanduva. Logo, os mesmos vivenciaram o processo de introdução do SAE Positivo nas UE da rede.

Quadro 12. Informações gerais sobre as professoras participantes da pesquisa.

Professora	Formação Acadêmica		Atuação Profissional				
	Graduação	Pós-graduação	Tempo de magistério	N. de escolas em que leciona	Ano / Etapa de escolaridade	N. de aulas semanais	Disciplinas que ministra
P1	• Curso • IES • Ano de conclusão	• Curso • IES • Ano de conclusão					
P1	• Licenciatura em Ciências Biológicas • Unesp – São José do Rio Preto • 2003	• Mestrado em Educação Escolar • Unesp – Araraquara • 2006	8 anos	3	• 7º a 9º EF • 1º EM • 6º e 7º EJA	41	• Ciências (EF) • Biologia (EM)
P2	• Licenciatura em História Natural • Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de São José do Rio Preto (atualmente é um dos campi da Unesp) • 1975	---	20 anos	2	• 6º e 7º EF • 1º a 3º EM	54	• Ciências (EF) • Biologia (EM)
P3	• Bacharelado e Licenciatura em Ciências Biológicas • ESALQ - USP – Piracicaba • 2007	• Mestrado em Entomologia • ESALQ – USP – Piracicaba • 2010	3 anos	2	• 6º e 7º EF	32	• Ciências (EF)
P4	• Licenciatura em Ciências Biológicas • Instituto Municipal de Ensino Superior de Catanduva (FAFICA - IMES) • 2007	• Especialização em Educação Ambiental • São Luís – Jaboticabal • 2009	5 anos	3	• 6º e 9º EF • 1º a 3º EM	32	• Ciências (EF) • Biologia (EM)
P5	• Graduação em Ciências Biológicas • Unesp – São Vicente • 2007 • Licenciatura em Ciências Biológicas • IMES-FAFICA • 2009	• Mestrado em Educação • UFSCar-São Carlos • Em andamento	2 anos	2	• 6º e 7º EF • EJA	24	• Ciências (EF) • Biologia (EJA)
P6	• Graduação em Ciências Biológicas – modalidade médica • UNIFESP – São Paulo • 2005 • Licenciatura em Biologia • UNINOVE – Bauru • 2009	• Mestre em Ciências • UNIFESP – São Paulo • 2008	3 anos	3	• 6º e 9º EF • 1º a 3º EM • EJA	52	• Ciências (EF) • Biologia (EM/EJA)

Quadro 13. Informações gerais sobre as professoras participantes da pesquisa.

Gestor	Formação Acadêmica		Experiência profissional		
	Graduação	Pós-graduação	Tempo de magistério	Gestão da REPM de Catanduva	
				Cargo	Tempo no cargo
	• Curso • IES • Ano de conclusão	• Curso • IES • Ano de conclusão			
G1	• Licenciatura Plena em Pedagogia • IMES - FAFICA – Catanduva • 1974	• Especialização Orientação Educacional • IMES - FAFICA – Catanduva • 1974	15 anos	Diretora do Departamento de Orientação Pedagógica da SME	5 anos
G2	• Licenciatura Plena em Geografia / Licenciatura Plena em Pedagogia • IMES - FAFICA – Catanduva • 1977 / 1981	• Especialização em Gestão Escolar • UFSCar – São Carlos • Não informado	25 anos	Secretaria Municipal de Educação	6 anos
G3	• Licenciatura em Educação Física • Escola Superior de Educação Física e Desportos de Catanduva (ESEFD) – Catanduva • 1998 • Licenciatura Plena em Pedagogia • IMES - FAFICA – Catanduva • 2009	• Especialização em Treinamento Técnico Desportivo • IMES - FAFICA – Catanduva • Especialização em Educação Infantil • UNICASTELO - Fernandópolis • Especialização em Supervisão Escolar • Faculdade São Luís - Jaboticabal	10 anos	Diretor de EMEF	7 anos
G4	• Curso Normal superior • Escola Estadual Barão do Rio Branco – Catanduva • 1988 • Licenciatura em Pedagogia • Centro Universitário Herminio Ometto - UNIARARAS	• Especialização em Gestão Escolar • UFSCar – São Carlos • Não informado	25 anos	Diretora de EMEF	5 anos
G5	• Licenciatura Plena em Pedagogia • IMES - FAFICA – Catanduva • 1981	• Especialização em Didática • Faculdade São Luís – Jaboticabal • Especialização em Supervisão Escolar • Unesp – Ilha Solteira • Especialização em Gestão Escolar • UFSCar – São Carlos	13 anos	Diretor de EMEF	10 anos
G6	• Licenciatura em Educação Física • ESEFD – Catanduva • 1983 • Licenciatura Plena em Pedagogia • IMES – FAFICA – Catanduva • 1991	• Especialização em Supervisão Escolar • IMES – FAFICA – Catanduva • 1991	10 anos	Diretora de EMEF	12 anos

6.2. O processo de escolha e implantação do SAE na REPM de Catanduva

Que aspectos principais caracterizam o processo de adoção e de implantação do SAE no âmbito da REPM de Catanduva?

Para respondermos nossa primeira questão de pesquisa levamos em consideração os trâmites legais utilizados e a percepção dos gestores e professoras sobre o processo de adoção e implantação do SAE na REPM de Catanduva.

Para levantar informações sobre os trâmites legais utilizados nos baseamos estritamente na documentação constituinte da Concorrência Nº 08/2006. Nesses documentos procuramos levantar informações acerca do procedimento legal e dos critérios-técnicos administrativos de escolha do SAE adotado na Rede Municipal. Foram investigados também os serviços previstos em contrato para o processo de implantação do SAE nas EMEF de Catanduva.

Nas entrevistas com os gestores e as professoras, buscamos obter informações da real participação do entrevistado e/ou seu conhecimento acerca do processo de escolha e de implantação do SAE Positivo. Procuramos ainda levantar a percepção do entrevistado sobre a receptividade da comunidade escolar e suas impressões e expectativas em torno da implantação do SAE nas EMEF da Rede.

Após o processo de codificação e categorização das entrevistas realizadas com foco em nossa primeira questão de pesquisa e levantamento de temas e códigos, procedemos à análise comparativa de cada entrevista categorizada e posteriormente realizamos a reunião e hierarquização dos códigos gerados. O resultado desse processo está apresentado no Quadro 14.

A partir dos dados presentes no Quadro 14, pudemos levantar padrões e relações entre os mesmos que nos permitiram a elaboração das inferências acerca dos elementos que compuseram o processo de inserção do SAE Positivo na REPM de Catanduva apresentadas nas seções seguintes.

Quadro 14. Categorias obtidas por meio dos procedimentos de análise comparativa e hierarquização referente à primeira questão de pesquisa.

TEMAS RELEVANTES - BLOCO I	
Dados relevantes	Ideias principais
• Problemas com PNLD • Decisão hierarquizada • Imposição do SAE • Falta de consulta e participação dos professores na adoção e renovação do SAE • Rejeição de alguns professores • Críticas a um SAE de outro estado • Divulgação da qualidade do SAE renomado • Grande aceitação dos pais e alunos • Grande aceitação dos gestores • Personalização do material didático • Diminuição da carga de peso a ser carregado pelos alunos • Ausência de preparação dos professores para a implantação do SAE • Ausência de preparação dos novos professores para trabalhar com um SAE • Falta de apresentação da estrutura e da proposta teórico-pedagógica do SAE • Alto nível de exigência do material didático • Pedido dos professores pela modificação da apostila • Variação e diminuição do conteúdo das apostilas • Necessidade de complementação do material didático • Dificuldades de adaptação ao esquema de trabalho estruturado • Padronização do trabalho didático • Importância da unificação do trabalho didático • Falta de posicionamento crítico do corpo docente	• Falta e inadequação dos materiais didáticos • Demandas associadas ao abrupto crescimento do número de UE • Contingenciamento de gastos • Falta de unidade e continuidade no trabalho desenvolvido pelas UE • Reduzido quadro de profissionais qualificados da SME • Má formação inicial dos professores • Falta de comprometimento com o desenvolvimento do trabalho escolar • Inadequação dos contratos de trabalho

6.2.1. O processo de adoção

6.2.1.1. Motivações para a adoção de um SAE

A partir da análise das respostas dos gestores e das professoras foi possível identificar que a REPM de Catanduva enfrentava problemas para o desenvolvimento do trabalho escolar. Os problemas elencados foram, teoricamente, divididos em duas dimensões, quais sejam, *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 Unidades Escolares (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 o Prefeito Afonso Macchione Neto e a então Secretária de Estado da Educação de São Paulo, Maria Lúcia Marcondes Carvalho Vasconcelos, assinaram o Termo de Convênio (Anexo A) que transferiu as UE de Catanduva que estavam sob jurisdição do Estado para o Município. Esse convênio foi firmado dentro do Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município para atendimento do Ensino Fundamental.

Como pode ser visto no documento da SME que apresenta a relação das UE da REPM de Catanduva (Anexo B), até 12 de junho de 2006 a Rede possuía 21 UE sob sua jurisdição, sendo que apenas 5 UE ofereciam o EF. A partir de 13 de junho de 2006, a Rede sofre um incremento de 9 UE, passando a possuir 30 UE sob sua jurisdição, porém com 14 UE fornecendo o EF.

As informações reunidas no Quadro 15 apresentam a relação de profissionais da REPM referente ao ano de 2012.

Quadro 15. Relação de funcionários da REPM de Catanduva.

Cargo	Número de profissionais
Professores de Ensino Fundamental Anos iniciais e Educação Infantil	226
Professor de Ensino Fundamental Anos finais	76
Recreacionistas – Educação Infantil	62
Berçaristas – Educação Infantil	122
Diretores	30
Vice-diretores	14
Coordenadores pedagógicos	19
Funcionários	388
Motoristas	57
Total	994

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Catanduva - 2012.

As informações reunidas no Quadro 16 apresentam a relação de profissionais da Secretaria Municipal de Catanduva referente ao ano de 2012. O abrupto crescimento do número de escolas 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. Associada ao fato da necessidade de investimento em infraestrutura das UE estava a questão do contingenciamento de verbas orçamentárias extras para a educação municipal em virtude da necessidade de ajustes das contas do município e da necessidade de investimentos em outros setores, limitando algumas das intenções de investimento pretendidos pela SME. 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,

segundo os gestores, não possuía um quadro de funcionários que permitisse o adequado atendimento e gestão de uma grande e complexa Rede. Como pode ser visto no Quadro 16, atualmente, a SME não possui profissionais em seu quadro de funcionários que são contratados especificamente para cuidar da formação continuada de professores e de cursos didático-pedagógicos diversos.

Quadro 16. Relação de funcionários da SME de Catanduva.

Cargo	Número de profissionais
Secretária Municipal de Educação	1
Diretora do Departamento de Orientação Pedagógica	1
Diretora do Departamento de Educação	1
Diretora do Departamento de Assistência ao Educando	1
Diretor de divisão	1
Diretora do Departamento de Patrimônio	1
Chefe da Divisão de Merenda Escolar	1
Chefe da Seção de Controle e Acompanhamento de Programas Especiais	1
Chefe da Divisão de Orientação Pedagógica	1
Chefe da Divisão Técnico-Administrativa e de Recursos Humanos	1
Chefe da Divisão de Transporte e Manutenção da Rede Escolar	1
Chefe da Divisão de Programas Especiais	1
Supervisores Educacionais	4
Recepcionista	1
Auxiliar Administrativo	1
Assessor Técnico	1
Auxiliar de Serviços Gerais	3
Nutricionista	1
Auxiliar de Biblioteca	1
Encarregado de Educação Profissional	1
Gerente do CAIC	1
Total	26

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Catanduva - 2012.

“Quando eu cheguei aqui, como eu já disse, o Sistema Estruturado já havia sido licitado e, depois nós continuamos, primeiro porque eu acredito que a Educação tem que ter uma unidade, segundo que eu acredito que ela precisa ter continuidade, terceiro não percebia que a Secretaria da Educação tinha estrutura pedagógica suficiente para dar o acompanhamento e os encontros metodológicos de formação para o professor. Portanto, quando eu percebi, que o Sistema Estruturado além dessa unidade na Rede, que todas as escolas estão ensinando a mesma coisa - claro que aí, depende de cada professor, de cada sala de aula, outras variantes entram neste momento - mas ela dá uma unidade na Rede. Quando eu percebi que os encontros, que eram os encontros já que estão estipulados dentro do contrato, onde o professor recebe uma formação metodológica, ligada diretamente ao Sistema Estruturado e que a Secretaria da Educação não tinha condições de fazer este acompanhamento foi o que me fez continuar. Depois, nós conseguimos também, fazer uma parceria em termos da avaliação e isto também fortaleceu pra que a gente decidisse estar continuando. Portanto, foram várias variáveis, que me fez acreditar que era importante continuar e ficou até hoje” (G2).

“[...] veio tudo junto, veio a implantação do Sistema Estruturado e ao mesmo tempo estava surgindo a implantação dos nove anos no Ensino Fundamental. Então, foi meio que concomitante, não que foi no mesmo ano, mas, a discussão já estava em pauta e também o município (...) quando eu cheguei, há pouco havia também assumido novas escolas estaduais, com a municipalização.

Então o Sistema fez “bum” [...] chegaram novas escolas para o município que também já era no âmbito de responsabilidade do município, não só da questão de formação, de atendimento. Então você imagina que foi um todo, na merenda escolar, no transporte; tudo bem que já havia um atendimento, mas agora era nosso mesmo e não do Estado. Então, foi assim: primeiro vieram as escolas e a prefeitura fez intervenções em todas elas, qualificou-as, tornou os espaços muito mais agradáveis, fez quadras cobertas, enfim, favoreceu que a prática pedagógica acontecesse de uma forma até mais qualificada. Então veio municipalização, veio implantação do Sistema Aprende Brasil do Positivo e veio a implantação dos nove anos [referindo-se ao aumento dos anos de escolaridade do EF]. Então chegou tudo assim mais ou menos no mesmo período [...]. Olha, foi um trabalho árduo, a expectativa era muito grande, as coisas tinham que acontecer e elas foram acontecendo, gradativamente, elas foram acontecendo e tem muito que fazer ainda, não resta dúvida, muito. Muito, muito. Muita coisa - e aqui fica entre aspas - nós tivemos o apoio realmente do governo municipal para nós trabalharmos, mas, em muitas coisas o breque de mão teve que ser puxado mesmo em função da forma pela qual ele [referindo-se o prefeito] encontrou o município, de tudo que tinha que ser pago, enfim verbas que não sabia de onde tirar para fazer as coisas, entendeu?” (G1).

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 e enfrentar a complexidade de uma sala de aula. Esse despreparo acabava culminando em atuações improvisadas e sem a devida fundamentação teórica. 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.

“Eu acho que falta um pouco também da equipe das escolas, lógico que tem exceções, eu não vou generalizar em hipótese alguma, mas aquele compromisso do estudo, sabe, de você ter um tempo seu para você estudar, não só o conteúdo específico que você trabalha, mas fundamentalmente os teóricos que fundamentam à sua prática. Para você estar a par do que você está fazendo, porque você está fazendo daquele jeito e pra quê” (G1).

“Olha eu penso que (...) não é? Todo mundo tem que se capacitar. Você pode ver que o médico se capacita muito mais, não é? Professor não gosta muito. Professor não gosta de ler. Nossa realidade é esta, professor não gosta de fazer curso, porque se fizesse estaria muito melhor, mas você pode ver que você faz um curso e poucos vão. Você tem que obrigar. Se você falar assim, você é convidado (...) e olha que o Cortella [referindo-se a Mário Sérgio Cortella] veio aqui e é caro, não é? E o Cortella pra falar não fala por pouco não, o preço dele é muito alto. É não teve tanta (...), entendeu? Lógico que teve bastante, mas pra Rede toda, entendeu? Não é verdade? Então professor não faz muito parte da rotina deles, estou falando na grande maioria” (G5).

“[...] a qualificação de professores que é um desafio hoje, na minha opinião a formação que um professor hoje tá tendo é muito distante da realidade” (G3).

“[...] aí como que a Secretaria da Educação teria condições de estar fazendo esta gestão desse acompanhamento e dessa ajuda, eu acho que neste momento não teríamos condições,

entendeu. A gente teria que ter uma universidade pra gente estar estabelecendo alguma parceria, os cursos de licenciatura ainda para mim estão muito a desejar (...) a pedagogia está muito distante da Rede” (G2).

“Tinha reclamação que tinha professor que só escrevia na lousa, nem explicava direito, passava matéria e copiava (...) página tal, copia ali” (G6).

“Eu penso assim, que são muitos professores bons atuando, sabe, mas a gente tem também muitos problemas com professores que não abraçam muito a causa e tem aí na educação um jeito de levar meio morno, meio frouxo” (G1).

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 pode ser 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 e, ainda, aos excessivos pedidos de licença ou pela desistência de alguns docentes.

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.

“Na prefeitura municipal muda muito os professores durante o ano, você imagina de um ano para o outro. Porque é um processo seletivo (...) onde você trabalha o ano inteiro, você investe no professor e o ano que vem o professor não é seu, eu acho, assim, que devia-se até em pensar melhor nestes concursos e ser dois anos, três anos, para professor contratado para facilitar o trabalho do diretor, do coordenador [...]. Então, você investe no professor, você dá cursos para o professor e o ano que vem este professor vai mal nas provas, não passa no concurso e então foi investimento em vão. Sim, porque a maioria dos nossos professores são contratados. Então, esta dificuldade nós temos” (G6).

“Tá muito difícil, este ano em especial está muito difícil, este tanto de licença que teve, muita falta de professor e realmente a reclamação foi bem grande. Então, eles têm esta reclamação, falta de professor para reforço, de apoio, às vezes falta de um funcionário, às vezes você manda um funcionário onde precisa, mas ele entra lá para ajudar, entram dois em licença, aí já fica ele sozinho novamente, fica tudo como era, com o mesmo problema. Você manda, o outro se afasta e não tem jeito e você não consegue falar: não, agora tá redondinho. É humanamente impossível, nós já chegamos ao ponto de não ter mais professor para chamar e só pode ser chamado professor que prestou processo seletivo, aí não tem mais ninguém” (G1).

“Muito, muito, até mesmo durante o ano letivo (...). É muito difícil, muitos professores tiram licença, tem professor que tira licença o ano inteiro, tem professor que dá aula dois meses, para, porque pega outro lugar. Então isso daí é muito difícil, nós temos professores entrando agora no final do ano praticamente, tem professor que começou hoje [outubro de 2012]” (G6).

“Mas, traz um desgaste muito grande, visto que nem sempre nós vamos ter os mesmos professores de ano para o outro ano, como em Catanduva existe o sistema ainda para preencher algumas vagas de professores, tem a prova seletiva. Então, você pode estar pegando professores aí que nunca deram aula, que é a primeira vez. E isto não é um ou outro professor, são vários, dezenas de professores [...] Este rodízio que tem, esse fluxo de professores diferentes na escola, isto atrapalha bastante a escola, não dá continuidade, continuidade é muito importante. A gente percebe (...) eu, na questão da gestão, depois de sete anos na gestão, o quanto foi importante ter uma continuidade de um pensamento de gestor, um comportamento no pensamento do coordenador pedagógico. E o professor é a mesma coisa, você tem um professor esse ano, porque a educação tem que ser um processo contínuo e se você corta aquele professor, aquele outro professor que entra, mesmo que ele tenha boas intenções, é conhecedor e tudo, mas muda a maneira de dar aula, é praticamente uma escola mudar de escola” (G3).

“[...] todo ano nós temos que começar de novo porque, muitos professores são contratados porque há bastante afastamento, então é um ir e vir o tempo todo neste sentido” (G1).

“[...] porque a jornada do professor para formação é de duas horas de HAC, que eu acho uma miséria [...] que a gente ganhou agora na jornada, com muita luta e são sete horas livres e, o professor não aceita ser convocado nestas horas livres. Ele ganha, mas infelizmente esta nomenclatura, hora livre, de atividade, de livre escolha e ela não quer saber de estudar. Então eu acho que o tempo é muito reduzido” (G2).

Os problemas com materiais didáticos enfrentados pela Rede advinham do mau funcionamento do PNLD. Segundo os professores e gestores, os LD recebidos pela UE não haviam 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, gerando gastos para as UE com fotocópias e maior demanda de tempo na preparação dos materiais didáticos extras pelos professores. Nessas circunstâncias, com a utilização dos LD as escolas ficavam “meio perdidas”, não havia uma padronização e organização sistemática do trabalho desenvolvido.

Em uma primeira análise, parece que esses problemas não geram tantas implicações negativas, porém, em um contexto de alta jornada de trabalho média dos professores, de constante contingenciamento de gastos da REPM, de verba orçamentária atrelada a rubricas específicas para gastos, de expressivo número de turmas e de professores, pequenos problemas pragmáticos podem gerar grandes transtornos para o adequado desenvolvimento do trabalho escolar cotidiano.

“A informação que eu tinha é que com livros didáticos as escolas ficavam que meio perdidas, até porque algumas recebiam o livro didático X e outras o Y. Então, o professor fazia a seleção dos conteúdos a serem trabalhados e se deu para trabalhar aqui, deu se não deu ali, não deu [...] Porque se a gente tivesse, vamos dizer, livros didáticos que viessem todos iguais, para todas as escolas e que você pudesse estruturar, mas não é assim que acontece; muitas vezes não tem mais aquela edição ou aquela obra que foi solicitada do PNLD e não vem. Vem o que eles acham que pode substituir” (G1).

“Fazia um planejamento e naquele planejamento (...) aproveitava algumas coisas (...) porque quando vem um livro do Estado, você tem primeira, segunda e terceira opção e nunca todos os livros que a gente faz a primeira opção nunca vinham. Vinha sempre a terceira opção, que não é de uma qualidade boa (G4).

“[...] deu para perceber a dificuldade que na época tinha de material pedagógico na escola. Tinha em quantidade, mas não tinha em qualidade. Quando eu falo em quantidade, eu falo assim, você tinha duas quintas séries, por exemplo, numa escola, tinha quantidade de livros, mas os livros eram de autores diferentes da mesma disciplina [...]. Então, tinha livro de História ou de Geografia que você não tinha do mesmo autor para os alunos da mesma sala e aí a dificuldade, na época, dos próprios professores estarem fazendo um trabalho. Tinham os livros que vinham pelo Governo Federal, mas não tinha em quantidade do mesmo autor para todos os alunos da mesma série. Então, eu percebia que dentro da própria escola já não se tinha uma unidade de proposta pedagógica e imagina dentro do município [...] sabia da grande responsabilidade e a princípio compartilhava com os professores a dificuldade de estarmos gerenciando o material pedagógico das crianças, haja vista que, com eu disse, era uma clientela de necessidades básicas que necessitavam e, por isso, eles não tinham condições de comprar livros, de assinarem um jornal, uma revista. E a dificuldade que os professores encontravam de administrar aquela quantidade de livros de autores diferentes e de não ter livros suficientes para todos os alunos” (G3).

Vale ressaltar que essa falta de unidade e continuidade no desenvolvimento do trabalho escolar, como pode ser notada na fala de alguns gestores, acabava gerando problemas para os alunos transferidos entre as UE da Rede, pois, sem o devido assessoramento, esses alunos ficavam “perdidos” e não conseguiam acompanhar satisfatoriamente o andamento do ano letivo.

“[...] e a questão da transferência também era uma questão muito complexa porque: ‘Ah, lá na minha escola eu não vi isso. Ah, lá na outra eu também não vi’” (G1).

“[...] a expectativa era muito nessa questão de uniformizar mesmo este Sistema de Ensino, visto que, já dentro da própria escola nós tínhamos da mesma série essa dificuldade, quando nós pegávamos alunos de outra escola e de outra cidade o trabalho era ainda muito maior” (G3).

“Nossa, é uma rotatividade. Tem uma rotatividade enorme. Tem aluno que já saiu cinco vezes daqui, uma hora vai com o pai, outra hora com a vó, é assim (...). Por exemplo, o aluno mudou lá para o Alpino [bairro do município], no ato que ele vem fazer a transferência, eu já dou todo o material dele e a apostila dele. Então, ele já pega a apostila e vai lá, o que pode acontecer, é que quando ele chega naquela escola, é que o conteúdo não deu ou deu e ele está mais pra frente, mas ele tem lá. Agora quando vem aquele livro do Governo, então, de repente, uma escola recebe um e eu recebo outro e depois como eu vou ter o livro lá para dar pra ele. Então, às vezes tinha criança que ficava o ano inteiro sem livro, a gente precisava ficar xerocando” (G4).

Os problemas enfrentados com os materiais didáticos associados à falta de contingente de profissionais qualificados podem estar relacionados com a ausência

de unidade de proposta pedagógica na REPM de Catanduva. A SME não possuindo em 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 REPM de Catanduva. 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.

Devido ao pacote de serviços ofertados por um SAE, que incluem o fornecimento de apostilas didáticas, de Portal na internet, cursos de metodologia e assessoramento pedagógico, os gestores vislumbraram que a contratação de uma empresa que oferece estes serviços fosse um meio que pudesse tentar suprir as deficiências e defasagens da REPM de Catanduva. O pacote de serviços contratados e as características didático-pedagógicas do SAE seriam fatores responsáveis por garantir a uniformização e a continuidade do trabalho didático desenvolvido nas UE, já que as mesmas passariam a utilizar um material didático padronizado e estruturado e teriam o mesmo cronograma programático para ano letivo. Desse modo, a utilização do SAE acaba servindo para, dentro dos limites possíveis, procurar manter uma continuidade de desenvolvimento do trabalho didático no tocante à opção metodológica e a sequência curricular estabelecida para as diversas séries do EF.

“Então, eu penso assim que foi uma forma que o governo municipal entendeu, junto com as pessoas responsáveis na época, de estruturar e oferecer condições para estes alunos, de acesso a um material bacana, diferenciado, que tem subsídio metodológico, que tem Portal para acesso, com desafios [...]. Nós temos as metodologias [referindo-se aos cursos ofertados pelo SAE] que acontecem, os professores participam, há toda uma troca e, neste sentido, eu verifiquei na minha prática junto ao Sistema, que realmente envolveu um pouco mais o pessoal, no estudo, discutindo temáticas pedagógicas, buscando possibilidades, estratégias” (G1).

“[...] quando eu percebi, que o Sistema Estruturado além dessa unidade na Rede, que todas as escolas estão ensinando a mesma coisa - claro que aí, depende de cada professor, de cada sala de aula, outras variantes entram neste momento - mas ela dá uma unidade na Rede. Quando eu percebi que os encontros, que eram os encontros já que estão estipulados dentro do contrato, onde o professor recebe uma formação metodológica, ligada diretamente ao Sistema Estruturado e que a Secretaria da Educação não tinha condições de fazer este acompanhamento foi o que me fez continuar. Depois, nós conseguimos também, fazer uma parceria em termos da avaliação e isto também fortaleceu pra que a gente decidisse estar continuando. Portanto, foram várias variáveis, que me fez acreditar que era importante continuar e ficou até hoje [...]. Então, como eu acabei de dizer, primeiro item, que eu acho importante é ter uma unidade na Rede. Segundo item é que ele garantiu um pouco a educação continuada dos professores. Terceiro item, eu acredito que o material é bom, ele vem de encontro com as expectativas da gente; que é dar uma qualidade [...] Eu penso que sim, até com as ausências dos professores que ainda percebo muito grande, eu acho que o que é público, exemplo: licença prêmio, licença saúde, a Rede privada não funciona assim, você tendo um Sistema Estruturado, até quem vem substituir garante uma certa continuidade, garante aprendizagem, isto é

relevante [...]. Com certeza, para mim foi isto que eu te disse, a unidade, a segurança, a garantia dos encontros, isto para mim me deu muita segurança” (G2).

“[...] uma das qualidades que tinha na questão da escolha foi a capacitação que os profissionais teriam que ter para trabalhar com Sistema. Não foi apenas pegar um livro, uma apostila e mandar para os professores e para os alunos. Teve-se a preocupação também dessa empresa, dessa instituição, estar fazendo treinamentos e capacitação para todos os segmentos, desde gestor até o próprio professor que atua na sala de aula [...]. Foram vários treinamentos nesta área, de Geografia, de História, Inglês (...) e sempre um canal aberto com o próprio profissional que vinha capacitar os profissionais, um canal aberto, internet, telefone, contatos e o Portal para tirar dúvidas e acrescentar alguma coisa também [...] Eu acho que a grande palavra de incentivo para o Sistema Apostilado era a questão da unificação, desta uniformização do Sistema, que a criança do Musa [UE da Rede], que era no Jardim Alpino [bairro do município], e a criança do Otacílio [UE da Rede], que é uma escola central, eles trabalhassem com o mesmo material, com a mesma apostila, no mesmo período com o mesmo tempo, para fazer aquele conteúdo” (G3).

A adoção de um SAE na REPM de Catanduva também foi motivada pela cobrança de alguns professores juntos aos gestores devido à experiência de trabalho com SAE em escolas particulares e até em escolas de outras REP. Pesou ainda o fato da possibilidade de se implantar na Rede um material com nome reconhecido e que é utilizado por muitas escolas particulares. Se o ideário de senso comum aponta as escolas particulares da Educação Básica como instituições de qualidade, a PM estaria proporcionando essa mesma qualidade para os alunos das escolas públicas da Rede Municipal.

“Primeiro, na época, partiu dos próprios professores, porque eles viam a dificuldade que eles tinham de carregar um livro de um autor para uma série, outro livro de outro autor, tinham que tirar cópias, tinham que fazer algumas situações, porque não trabalhavam, não tinham uniformidade, nesta questão. Livros que não tinha em quantidade necessária para cada série. Então, primeiro partiu dos professores, de alguns deles até de experiências de escolas particulares, experiências de outras cidades que tinham, já nos cobravam a questão de a escola, de o município, ter um Sistema Apostilado também” (G3).

“Como a gente fala que escola particular é muito melhor, o Sistema é Apostilado, né, e os alunos avançam. Então a nossa expectativa era de avanço, de poder ensinar o aluno a escrever, querendo ou não a nossa maior dificuldade é ensinar o aluno que não quer aprender, porque ensinar quem quer é ótimo, não é, e ensinar quem não quer é difícil. Então, a gente pensou assim, com o apostilamento os alunos que não querem vão ficar entusiasmados e eles vão querer aprender, não é, então a nossa expectativa era de melhora na aprendizagem” (G6).

Outro fator motivador está relacionado à conformidade, segundo a avaliação dos gestores, dos materiais didáticos com as diretrizes educacionais nacionais, inclusive com Portal de internet reconhecido pelo MEC. Além disso, devido às características do material didático que concentra em uma única apostila os conteúdos de todas as disciplinas de determinada série, a carga de material didático transportado pelos alunos diminuiria consideravelmente, facilitando seu transporte e sua utilização diária pelos alunos e professores.

“Realmente a gente encontra, assim, pode ser que tenha material melhor, com muito mais com qualidade, mas a gente percebe, assim, que esse material vem atendendo todos os parâmetros

que são realmente colocados na Lei Maior, nas Diretrizes e Bases. Inclusive o Portal que subsidia todo o material também, ele já foi aprovado pelo MEC. Então, é algo que nos dá uma certa tranquilidade no que tange a organização de conteúdos, a questão de estratégias e a questão da metodologia” (G1).

“[...] e até a quantidade de peso que eu acho que é importante ressaltar isto aí também, até porque a minha área é educação física, uma das preocupações é a gente ver uma criança de 11 anos de idade, tendo que carregar, às vezes, até seis livros na bolsa, além do caderno de desenho, do caderno diário que tinha e o peso que esta mochila trazia para esta criança também. Nessas condições o livro unificado por módulos, por bimestre e, então, todos os conteúdos, todas as disciplinas num caderno só daquele bimestre, o aluno só ia trazer um diário, que é dele, pessoal, o livro, que é o caderno dele de conteúdos e o caderno diário dele para fazer as anotações e escrever. Então, reduziu muito inclusive a questão de peso destas crianças também” (G3).

A unificação também facilitaria a resolução de algumas questões de ordem pragmática de modo mais objetivo e eficaz, por exemplo, o desenvolvimento do trabalho do professor em várias escolas diferentes e a transferência dos alunos.

“Então, são alguns desafios, que eu entendo, mas de uma certa forma, o Sistema Estruturado do Aprende Brasil, ele deu uma certa unidade na Rede e esta unidade é fundamental para transferência” [...] as transferências acabavam, assim, sendo mais viáveis para os alunos, porque como existe um tempo e um material a seu tempo e um conteúdo a ser desenvolvido, então, quando eles vão de uma escola para outra, porque eles mudam bastante, eles podem levar o material didático e dar continuidade no seu aprendizado, assim eu achei que foi facilitador neste sentido” (G1).

“[...] o aluno que vem transferido do Musa, entendeu, porque aqui a Rede é grande, né, então unificou tudo, o aluno já não fica mais perdido [...]. Então, por isso que o apostilamento foi bom, porque aí unificou todo o Sistema. Quem vinha de uma outra escola, sabia a página que parou (...) até para o professor, para direção ter parâmetro e o professor também, para poder classificar o aluno” (G5).

“Porque aí todo mundo vai trabalhar aquilo, por exemplo, se vem uma criança de fora, é a mesma apostila e o mesmo material e a criança não fica perdida” (G4).

“Organização. Organização e a facilidade do professor em se programar no planejamento das aulas, porque, eu acho assim, tudo tem que ser programado, tem que fazer um plano de aula e ali acho que até que facilita, porque nós temos muitos professores contratados novos, que nunca deram aula. Então, de certa forma ajuda estes professores, que são inexperientes. Então, tem a ajuda da coordenadora e tudo mais (...) mas já sabe lendo a apostila, porque é bem fácil, é fácil de ser trabalhada e auxilia bastante estes novos professores” (G6).

A partir da adoção do SAE, as expectativas giravam em torno da possibilidade de melhoria de aspectos estrutural-organizacionais e melhoria dos índices das UE em avaliações externas. As expectativas de melhoria nos aspectos estrutural-organizacionais se daria por meio da uniformização, da organização e da facilitação de desenvolvimento do trabalho didático nas UE. Facilitaria também a realização de avaliações externas anuais. Como consequência dessas melhorias muitos gestores esperavam que ocorresse a elevação dos índices obtidos pelas UE em avaliações externas.

“Olha, a expectativa era grande, bem grande, porque o departamento é um departamento pesado. Você tem sob a sua responsabilidade, todas as escolas seja ela da Educação Infantil, Ensino Fundamental 1 e 2 e EJA. Então você tem que ampliar muito a sua visão de educação, os trâmites que são exigidos. Então, a expectativa era muito grande, até porque a primeira Prova Brasil, em 2005, o município ficou com 3,8 ou 3,9, coisa assim. Então, haja fôlego para gente buscar estruturar e deixar manter um pouco a qualidade, esta busca pela qualidade” (G1).

6.2.1.2. Procedimento legal

Com o Ofício N° 739/2006, a SME de Catanduva, por meio do então Secretário Municipal de Educação, solicitou à Prefeitura Municipal (PM) de Catanduva a abertura de licitação, na modalidade “concorrência do tipo técnica e preço”, para contratação de empresa para o fornecimento de material didático, assessoria e capacitação para o corpo docente e equipe diretiva. Dentro da categoria material didático deveriam constar:

[...] livros didáticos de forma integrada para alunos e professores [...] agenda do tipo escolar para alunos e professores, criação de página personalizada para a Secretaria Municipal de Educação poder divulgar suas atividades e projetos e Acessos individualizados através de senhas aos alunos e professores a um Portal de Educação (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, OFÍCIO N° 739/2006).

A PM de Catanduva, em atendimento à solicitação da SME, deu início à Concorrência N° 08/2006 que visava à contratação de empresa para o fornecimento, no ano letivo de 2007, de materiais didático-pedagógicos para as EMEF. A instauração da concorrência se deu a partir do Processo N° 17.235/2006 que abriu a Licitação na modalidade “concorrência do tipo técnica e preço”, tendo por base as Leis Federais N° 8.666 de 21 de junho de 1993 e N° 8.883 de 08 de junho de 1994 (BRASIL, 1993, 1994).

De acordo com o Processo, os critérios para avaliação da Proposta Técnica foram elaborados por duas comissões instituídas por Portaria. A primeira comissão, Comissão Julgadora de Licitação (CJL), foi composta por três membros da PM de Catanduva e se responsabilizou pela fixação de critérios acerca das condições de capacidade jurídica, capacidade técnica e qualificação econômico-financeira das empresas participantes. A segunda comissão, Comissão Especial (CE), foi constituída pela Diretora do Departamento de Orientação Pedagógica da SME de Catanduva, pela Supervisora do SESI de São José do Rio Preto e pela Dirigente Regional de Ensino de São Paulo. A CE ficou responsável pela análise e julgamento das Propostas Técnicas das empresas concorrentes no tocante aos critérios didático-pedagógicos estabelecidos pela SME de Catanduva.

As empresas interessadas em participar da licitação teriam até às 9h do dia 13 de dezembro de 2006 para encaminhar à Seção de Licitação da PM de Catanduva três envelopes intitulados respectivamente por “Habilitação”, “Proposta

Técnica” e “Proposta de Preços”. Segundo o Edital de Licitação, as características do conteúdo de cada envelope seriam:

- **Envelope Habilitação (Envelope 1):** deveria conter documentos que comprovassem a habilitação legal da empresa para participar do processo licitatório aberto pela PM de Catanduva, quais sejam: Habilitação Jurídica; Documentos de regularidade fiscal; Documentos de qualificação técnica; Documentos de qualificação econômico-financeira.
- **Envelope Proposta Técnica (Envelope 2):** deveria conter amostras dos materiais didáticos produzido pela empresa. Esses materiais deveriam conter especificações mínimas determinadas pela SME de Catanduva. As especificações estavam contidas no Anexo I do referido edital de concorrência.
- **Envelope Proposta de Preços (Envelope 3):** deveria conter os valores discriminados dos materiais didáticos, do portal eletrônico e da assessoria pedagógica, além do valor total a ser pago pela PM de Catanduva referente aos serviços prestados pela empresa à SME no ano letivo de 2007.

Os envelopes seriam abertos em três etapas seguindo a sequência numérica crescente, sendo a 1ª etapa de caráter eliminatório e as outras de caráter classificatório. Desse modo, as empresas participantes que não contemplassem as exigências mínimas contidas em edital para os documentos do Envelope 1 estariam automaticamente eliminadas do processo e a CJL não abriria e devolveria imediatamente os outros envelopes para as mesmas. Já as empresas habilitadas na primeira etapa teriam seus envelopes de Nº 2 abertos. A análise do Envelope 2 seria feita pela CE da SME de Catanduva dentro de um prazo de até 15 dias. Do mesmo modo, as empresas habilitadas na segunda etapa teriam seus envelopes de Nº 3 abertos.

As propostas que tivessem o segundo e o terceiro envelopes abertos seriam classificadas, sendo vencedora a empresa que obtivesse a maior média ponderada. De acordo com o Edital de Licitação, essa média ponderada seria calculada seguindo a seguinte sistemática:

14.7 Após a abertura da Proposta de Preço, a Comissão reunir-se-á em presença dos interessados para análise de avaliação do VP=Valor Ponderado das pontuações da Proposta Técnica e da Proposta de Preço, cujo resultado será divulgado pela Comissão.

15.1 O julgamento e classificação das propostas será feito pela Comissão Permanente de Licitações de acordo com os critérios estabelecidos na Lei Federal Nº 8.666/93, para a forma “Técnica e Preço”, com a atribuição de pontos às diversas partes da “Proposta Técnica” e à “Proposta de Preço”. A classificação dos proponentes far-se-á de acordo com os critérios estabelecidos a seguir:

Preço valorizado = (Menor preço proposto / Preço proposto) x 350

Média Ponderada = (Preço valorizado + Proposta Técnica) / 2

15.3 A valorização da proposta técnica é obtida pela simples somatória dos pontos diretamente atribuídos pela avaliação de cada quesito do questionário. A pontuação máxima possível é 350 (PREFEITURA MUNICIPAL DE CATANDUVA, PROCESSO Nº 17.235/2006).

As empresas que retiraram o Edital de Concorrência na Secretaria Municipal de Finanças da PM de Catanduva estão listadas no Quadro 17.

Quadro 17. Empresas que retiraram o Edital de Concorrência da PM de Catanduva.

Nome da Empresa	Localização da Sede (Município – Estado)
Arclan SER, Comércio e Transportes LTDA	São Caetano do Sul – SP
Aymara Edições e Tecnologias LTDA	Curitiba - PR
Editora Ática e Scipione Sistema de Ensino e Apoio à Escola	São José do Rio Preto – SP
Editora COC empreendimentos culturais LTDA	Ribeirão Preto - SP
Editora Gráfica OPET LTDA	Curitiba - PR
Editora Moderna LTDA	São Paulo - SP
Expoente Soluções comerciais e educacionais LTDA	Curitiba - PR
Gráfica e Editora Posigraf S/A (POSITIVO)	Curitiba - PR
Gráfica e Editora Santa Cecília LTDA	Catanduva – SP
Indústria Gráfica Comtol LTDA	Monte Alto - SP
Max Paper Comercial Distribuidora LTDA	Sorocaba – SP
MEC-TOCA Comercial Distribuidora LTDA	Ribeirão Preto – SP
Papelaria e Livraria Santa Rita LTDA	Catanduva - SP
Sunset – Informática LTDA	São Paulo – SP

Fonte: PREFEITURA MUNICIPAL DE CATANDUVA, PROCESSO Nº 17.235/2006.

De todas as empresas que tiraram o Edital de Concorrência apenas as empresas Editora Gráfica OPET LTDA e Gráfica e Editora Posigraf S/A (Positivo)⁶⁸ apresentaram à Seção de Licitação da PM de Catanduva os três envelopes dentro do prazo limite estabelecido.

Contudo, após a abertura do Envelope 1 de ambas as empresas, fora constatado que a Editora Gráfica OPET LTDA não apresentara seu Cadastro de Contribuinte Municipal e seu Registro na Associação Brasileira das Empresas de Software, fato que culminou em sua eliminação do processo de concorrência. Assim, apenas o Positivo se habilitou para as demais etapas envolvendo a abertura dos Envelopes 2 e 3.

A empresa Positivo apresentou, no Envelope 2, sua Proposta Técnica (anexada ao Processo Nº 17.235/2006) com os descritivos do Programa de Assessoramento Pedagógico do Sistema Aprende Brasil de Ensino (SABE) e com as características didático-pedagógicas do material didático, do Portal de Educação na Internet e do Programa de formação para educadores e gestores. O envelope continha também exemplares dos materiais didáticos produzidos pelo SAE Positivo.

⁶⁸ Segundo o Processo Nº 22.891/2008, a Gráfica e Editora Posigraf S/A informou à PM de Catanduva que havia sofrido cisão parcial, transferindo seus direitos de edição e editoração para a Editora Positivo LTDA e solicitou a alteração do contrato realizado.

Segundo a ATA de Reunião da CJL de 26 de dezembro de 2006, após a análise favorável da CE da SME de Catanduva e por haver apenas uma empresa habilitada, a CJL deu prosseguimento ao processo com a abertura do Envelope 3. Como o Positivo cumpriu todas as exigências estabelecidas no Edital, o mesmo foi declarado vencedor da Concorrência Nº 08/2006.

Estando de acordo com o edital e por ser uma única proposta apresentada e por serem os materiais ofertados já conhecidos por parte da CE e da SME, opinou favoravelmente pelo imediato prosseguimento do certame, o que foi acatado pela CJL e pelo representante da empresa proponente que desde já desiste do prazo recursal que trata o Art. 109, inciso I, alínea “b” da Lei Federal 8.666/93 e alterações posteriores (PREFEITURA MUNICIPAL DE CATANDUVA, ATA DE REUNIAO DO CJL DE 26/12/2006).

Após todo o trâmite legal, a empresa Positivo assinou contrato com a PM de Catanduva de acordo com o estabelecido em edital.

5.1 O prazo de vigência do presente contrato será de 12 meses tendo por termo inicial a data de sua assinatura, podendo ser prorrogado a critério da CONTRATANTE, até o limite previsto na Lei Nº 8.666/93 (PREFEITURA MUNICIPAL DE CATANDUVA, PROCESSO Nº 17.235/2006).

Portanto, por meio de Licitação na modalidade concorrência do tipo técnica e preço a empresa Positivo foi contratada para fornecimento de material didático, capacitação de professores e gestores e assessoria pedagógica para as EMEF da REPM de Catanduva. O contrato foi firmado com vigência para o ano de 2007. De acordo os ofícios expedidos pela SME de Catanduva integrantes da Concorrência Nº 08/2006, nos anos de 2007, 2008, 2009, 2010 e 2011 houve a prorrogação do contrato com o Positivo, visto que atendia satisfatoriamente as expectativas e exigências da Secretaria no tocante à qualidade dos materiais, capacitação e assessoria. Cabe mencionar que, mediante Ofício Nº 009/2008 da SME de Catanduva, houve um aditamento do contrato com a empresa Positivo de modo a incluir também o fornecimento de material, capacitação e assessoria para as escolas municipais de Educação Infantil nos níveis Jardim II e III. A partir de então, essas escolas municipais também passaram a ser atendidas pela empresa vencedora do processo de concorrência iniciado em 2006.

6.2.1.3. Critérios técnicos e didático-pedagógicos

Os critérios didático-pedagógicos que deveriam compor o Envelope Proposta Técnica foram estabelecidos pela SME de Catanduva. O então Secretário Municipal de Educação anexou ao Ofício Nº 739/2006 um documento intitulado “Justificativa dos anseios do município para suprir as necessidades didáticas e pedagógicas”.

Nesse documento, o Secretário destaca as ações que a SME de Catanduva vinha tomando no sentido de buscar a melhoria da qualidade da educação no

município e, dentre essas ações, se destacava a procura pelo fornecimento de material didático de qualidade para o desenvolvimento do trabalho dos professores.

A educação, entendida como formação e socialização dos indivíduos, supõe a comunicação, transmissão e aquisição de conhecimentos, competência, hábitos, valores que são mediados pelo trabalho docente, mas também por meio dos Livros Didáticos que orientam o trabalho pedagógico no que se refere a conteúdos, metodologia e referencial teórico (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, OFÍCIO Nº 739/2006).

Em seguida o documento apresenta as características do que poderia ser considerado um bom material didático.

[...] valorizamos material didático que aborde diferentes formas de linguagem (oral, escrita, simbólica, poética, corporal) no trabalho do aluno, valorizando a interação do sujeito com o meio [...] O material didático deve orientar o trabalho do professor para que este inicie sempre a partir dos esquemas de assimilação da criança, propondo atividades desafiadoras que provoquem desequilíbrios e reequilibrações sucessivas, promovendo a descoberta e a construção do conhecimento [...] deve priorizar uma metodologia que leve os alunos a elaborarem questões sobre a realidade e recebam subsídios para buscarem respostas (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, OFÍCIO Nº 739/2006).

Finalizando o documento de duas páginas, o Secretário ressalta a existência de Sistemas Privados de Ensino que gozam de grande reconhecimento e possuem experiência no desenvolvimento do ensino de qualidade no contexto educacional brasileiro.

O mercado brasileiro apresenta várias opções de Sistemas de Ensino de empresas renomadas no ramo educacional, e por isso sentimos a necessidade da Licitação para a comprovação da melhor proposta que se enquadra dentro das expectativas expressas acima [referindo-se aos critérios de qualidade de um bom material didático] (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, OFÍCIO Nº 739/2006).

Os critérios que a CE utilizou para avaliação do Envelope Proposta Técnica estavam discriminados no Anexo I do Edital de Licitação do Processo Nº 17.235/2006. Como sistemática de avaliação dos materiais didáticos, do portal de educação na internet e do programa de formação de professores e gestores, foram estipuladas três categorias de pontuação:

- **AT:** Atende totalmente – 5 pontos
- **AP:** Atende parcialmente – 3 pontos
- **NA:** Não atende – 1 ponto

Essas categorias foram aplicadas para cada item a ser avaliado que foram divididos em 5 tabelas. A primeira tabela continha itens para avaliação dos

pressupostos gerais do material didático; as segunda e terceiras tabelas continham itens sobre as características técnicas e didático-pedagógicas dos materiais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental respectivamente; a quarta tabela continha itens sobre as características técnicas e didático-pedagógicas do Portal de Educação na internet; já a última tabela apresentava itens que abarcavam as características dos cursos de capacitação oferecidos. Todos os itens utilizados na avaliação estão presentes no Quadro 18.

Em Documento Interno datado do dia 26 de dezembro de 2006, a CE da SME de Catanduva encaminha à CJL sua avaliação da Proposta Técnica da empresa Positivo.

Após análise no Envelope “02” apresentada no processo em epígrafe, opinamos pela classificação da empresa: Gráfica e Editora Posigraf S/A, por ter obtido 340 pontos em sua proposta técnica do presente certame licitatório e preenchido todos os requisitos exigidos pela municipalidade (SECRETARIA MUNICIPAL DE CATANDUVA, DOCUMENTO INTERNO DE 26/12/2006).

Não havia nenhuma documentação presente no Processo Nº 17.235/2006 com a discriminação das notas atribuídas a cada item definido no Anexo I do referido edital pela CE, apenas sua avaliação final firmada no Documento Interno citado. A pontuação total de 340 pontos obtida pela empresa aponta que a maioria absoluta dos itens foram atendidos totalmente de acordo com a análise dos membros da CE responsável pela avaliação dos documentos e exemplares de materiais didáticos apresentados no Envelope 2.

Quadro 18. Itens utilizados para a avaliação do material didático do SAE pela CE da SME.

Título da Tabela	Itens
Pressupostos Gerais do Material Didático	A proposta metodológica do material do aluno está em consonância com os documentos legais que regem a educação brasileira: LDBEN, DCNs, RCNEI, PCNs.
	A organização didática do livro favorece a interação, o respeito pela diversidade e a individualidade; valoriza os conhecimentos prévios dos alunos e a aprendizagem significativa; propõe a resolução de problemas e possibilita a proximidade com práticas sociais reais, considerando a cultura, os valores e as crenças.
	O programa curricular possibilita a construção de conhecimentos relevantes para a vida política, social, cognitiva e emocional.
	O programa curricular apresenta uma gradação nos níveis de complexidade do conhecimento.
	A elaboração didática apresenta uma linguagem adequada para cada faixa etária.
Educação Infantil (Maternal, Jardim I, II e III)	Para o Maternal, o tamanho fechado do livro apresenta medidas entre 270 a 290 x 400 a 415 mm.
	Para o Jardim I e II, o tamanho fechado do livro apresenta medidas entre 230 a 250 x 300 a 350 mm.
	Para o Jardim III, o tamanho fechado do livro apresenta medidas entre 200 a 210 x 275 a 280 mm.
	A capa é produzida em Cartão, com papel entre 320 a 370 g – 4x1 cores, acabamento plastificado ou Verniz UV.
	A capa é personalizada para o Município, com brasão e identificação nominal da Prefeitura, para Professores e alunos.
	O acabamento do livro é feito em espiral metálico com revestimento plástico.
	O espaçamento entre as linhas e o tamanho da letra atendem às necessidades desta faixa-etária.
	Os conteúdos abordam os âmbitos Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo.
	A abordagem dos conteúdos integra os diferentes eixos de trabalho: Identidade e Autonomia, Linguagem Oral e Escrita, Matemática, Natureza e Sociedade, Movimento, Música e Artes Visuais.
	A sequência didática apresentada no material didático considera a criança como sujeito ativo do conhecimento, que capta mecanismos para a solução de problemas.
	Os conteúdos são organizados a partir de temas significativos e relevantes para a vivência da criança.
	O material didático propõe situações de ensino, explicitados por meio de capacidade de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, de inserção social e de relação interpessoal.
	As atividades propostas no livro didático promovem a inserção da criança no seu cotidiano, considerando os conhecimentos relativos às suas experiências sociais, afetivas e cognitivas, relacionando-as aos saberes escolares mais elaborados para a construção de uma aprendizagem significativa.
	A proposta metodológica do material didático valoriza o desenvolvimento das linguagens e do pensamento lógico, da produção cultural, bem como a troca de ideias pela comunicação e socialização para o favorecimento da autonomia.
	A proposta para as atividades lúdicas está adequada ao estágio de desenvolvimento da criança. As atividades propostas possibilitam explorar a expressão, o pensamento, a interação por meio do brincar e o acesso a bens culturais.
	As atividades propostas no material didático partem de problematizações e consideram o conhecimento prévio da criança.
	As sequências didáticas no livro didático exploram a visão de mundo da criança, criam contextos por meio da problematização da realidade, da busca de soluções para a elaboração de um saber reflexivo.
	As atividades propostas possibilitam à criança o desenvolvimento de uma imagem positiva de si, do seu corpo; a ampliação das relações sociais e acesso às manifestações culturais.
	O projeto gráfico apresenta desenhos coloridos com material que possibilita o picote, recorte e colagem, com tamanhos adequados à faixa etária do aluno.
Ensino Fundamental (1ª a 8ª séries)	Os espaços no livro didático são adequados para realização das atividades propostas.
	O material do professor contempla programa anual de conteúdos e orientações didáticas com sugestões de atividade e leituras.
	O material do professor apresenta orientações metodológicas para Artes Visuais.
	O material do professor apresenta orientações metodológicas para Educação Física.
	No livro do aluno e do professor são apresentados caminhos de acesso a conteúdos disponibilizados no Portal de Educação.
	Para o Ensino Fundamental, o tamanho fechado do livro apresenta medidas entre 200 a 210 x 275 a 280 mm.
	A capa é produzida em Cartão, com papel entre 320 a 370 g – 4x1 cores, acabamento plastificado ou Verniz UV.
	A capa é personalizada para o Município, com brasão e identificação nominal da Prefeitura, para Professores e alunos.
	O acabamento do livro é feito em espiral metálico com revestimento plástico.
	O espaçamento entre as linhas e o tamanho da letra atendem às necessidades desta faixa-etária.
	Os livros didáticos estão distribuídos em quatro volumes anuais por série. Em cada volume estão contidas as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e Arte.
	As disciplinas de Geografia e História para 3ª e 4ª séries apresentam conteúdos específicos sobre o Estado de São Paulo.
	O Ensino Fundamental, na sua proposta pedagógica, estabelece a relação entre a educação e a prática social.

Título da Tabela	Itens
	O livro didático oportuniza o desenvolvimento das estruturas cognitivas, possibilitando ao aluno a construção do conhecimento sobre os aspectos da cultura e do mundo.
	No livro didático, o conhecimento intelectual aparece como suporte para a formação da cidadania.
	A proposta de ensino no livro didático está voltada para o desenvolvimento de uma consciência crítica, que permita ao aluno pensar e agir sobre a realidade.
	As propostas de trabalho presentes no livro didático buscam o equilíbrio entre tradição e contemporaneidade, explorando situações do cotidiano para significar os conteúdos apresentados.
	As situações de ensino evidenciadas nos livros didáticos permitem a utilização das diferentes linguagens (corporal, musical, plásticas, oral e escrita) como instrumento de comunicação.
	A organização dos conteúdos permite o diálogo entre as disciplinas, favorecendo uma aprendizagem mais abrangente e interessante para o aluno.
	A proposta metodológica presente em cada uma das disciplinas explora as explicações dialogadas, as ilustrações visuais, as experiências e a linguagem própria de cada disciplina.
	Cada disciplina dinamiza conteúdos por meio de unidades de trabalho que privilegiem situações de ensino e aprendizagem nas quais os alunos interagem entre si, com o professor, com o conhecimento e com a comunidade.
	As atividades propostas no livro didático favorecem a apropriação dos códigos, das linguagens e dos conceitos por meio da reflexão, de questionamentos, da experimentação, da pesquisa, dos sentimentos e da expressão e comunicação de ideias.
	O projeto gráfico que envolve a diagramação de imagens foi desenvolvido com intencionalidade educativa e sua apresentação é de ótima qualidade visual.
	No livro do professor evidencia-se o programa anual de conteúdos de cada disciplina, série e bimestre, permitindo uma visão global de todo o conteúdo escolar para 1ª e 4ª série.
	O livro do professor favorece a reflexão teórico-prática sobre as diversas formas de ensinar e aprender, tais como: contextualização, problematização, pesquisa, articulação de conteúdos com outras áreas de conhecimento, além de discussões a respeito do sistema avaliativo.
	O livro do professor apresenta fundamentações teóricas sobre cada disciplina, sugestões de procedimentos, referências bibliográficas e outros elementos que contribuem para a atualização e aperfeiçoamento da equipe docente.
	No livro do professor constam as atividades do livro do aluno resolvidas e comentadas de todas as disciplinas.
Portal de Educação na Internet	O acesso ao Portal de Educação na Internet oferece a possibilidade de criação de um espaço personalizado de comunicação para a Secretaria de Educação.
	O Portal de Educação apresenta linguagem adequada para os alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.
	O Portal de Educação está organizado com páginas específicas para alunos e professores e apresenta-se interligado com o livro didático e com os conteúdos ensinados em sala de aula.
	Contém ferramentas, atualidades, jogos e sites adequados ao perfil de cada gênero de usuário.
	Os educadores têm acesso a sugestões de encaminhamentos de conteúdos e desenvolvimento de projetos e podem trocar ideias com especialistas, por meio da comunicação virtual (e-mail e salas de conferência).
	Contém dicionário on-line para pesquisa de verbetes.
	Contém biblioteca virtual com livros da literatura brasileira e portuguesa com obras literárias completas e editoradas para consultas, impressão e leitura.
	Contém um acervo de fotos ou ilustrações organizadas por área do conhecimento e programa de busca de fotos e ilustrações.
Programa de Formação para Educadores e Gestores	Contém textos editoriais sobre notícias, fatos e acontecimentos do mundo e principalmente do Brasil, com conteúdos que possibilitam debates em sala de aula.
	O Programa de Formação é composto por cursos e atendimentos tanto para a equipe de educadores como para a equipe de gestores de toda a Rede Municipal de Ensino.
	O Programa contribui para a Formação Continuada da equipe de educadores e gestores, trabalho que esta Rede Municipal de Educação tem realizado.
	O Programa de Formação prevê a possibilidade de redimensionamento a partir das necessidades identificadas.
	O Programa de Formação prevê cursos que dão direito a certificados.

Fonte: PREFEITURA MUNICIPAL DE CATANDUVA, PROCESSO Nº 17.235/2006.

6.2.1.4. Envolvimento da comunidade escolar

No que se refere ao processo de escolha, é possível notar que o mesmo se restringiu aos gestores da REPM de Catanduva. Os gestores das UE participaram mediante a apreciação de vários materiais de SAE e opinando sobre a qualidade dos serviços oferecidos. Segundo os depoimentos das professoras, não houve uma ampla consulta aos professores e nem mesmo contou com sua participação efetiva.

“Olha, nós não participamos diretamente do processo da escolha, nós analisávamos alguns dos materiais que vieram e com a experiência de alguns professores de primeiro ano, de segundo ano, analisavam e eles opinavam o melhor material que tinha. Nas escolas que a gente levava, chegavam alguns coordenadores, analisavam o livro do primeiro ano, o livro do segundo ano e aí foi feito uma escolha e, acredito eu que no final junto com o departamento pedagógico da Secretaria, optaram por um material que acho que, além da questão do preço que não pode ficar fora disso, mas também a questão da qualidade de trabalho em que professores e coordenadores na época deram suas opiniões e analisaram isso daí” (G3).

“Nós diretores fomos chamados porque era (...) inclusive era outro secretário e nós fomos chamados pra avaliar e avaliamos o material e optamos por este, pelo conteúdo, pela aproximação, né, de realidade, nós optamos por esse” (G5).

“Todos os diretores se reuniram e nós tivemos vários outros materiais e nós olhamos, analisamos, foi uma coisa bem democrática, não foi uma coisa, assim, imposta, não, vai ser o Positivo, não. Se erramos ou acertamos, nós os diretores somos os responsáveis” (G6).

“Bom, não houve consulta para os professores. A gente não teve acesso ao material para escolher, para dar opinião. Essa questão de livro sempre foi, assim, aquela falsa participação do professor, desde quando tinha o Programa Nacional do Livro Didático, PNLD, a gente já era excluído, às vezes ia o material pras escolas ou lá pra Secretaria e aí a gente tinha noção, observava, escolhia o material para escola, geralmente a gente escolhia os livros melhores, maiores, que tinham um bom conteúdo, muitas figuras e quando vinham os livros a gente tinha aquela decepção, porque o Governo acabava optando por aqueles que eram mais baratos [...]. Agora, a gente fica sabendo por cima. Agora, o que aconteceu mesmo só quem tá lá dentro [referindo-se à SME] para eles falarem. Na época foi toda uma mídia, que era o Sistema do Positivo, que era um sistema ótimo [...]. Aí teve professores que criticaram, falaram que era uma segunda linha da apostila do Objetivo, que não era a linha principal. Na verdade nós nunca paramos para pensar o porquê dessa apostila, fomos investigar a fundo. Se é uma segunda linha que o Objetivo usa na escola particular, se não é. Veio esta apostila, nos foi colocado [...] eu lembro que a gente não teve escolha. Não foi colocado pra nós vários sistemas apostilados pra gente decidir, foi uma coisa de Secretaria, uma coisa política. Eu não sei se foi por licitação ou sem licitação, se foi um acordo entre editora, não sei como se passou esse trâmite aí. Só sei que a gente não pode escolher nada” (P1).

“Olha, eu não tenho a informação exata como que foi, mas foi uma escolha a partir da Secretaria de Educação com o Governo do Município. E acabaram optando por esse material, não sei se pelo preço ou pela qualidade que eles julgaram, se era uma boa qualidade, se tinha amigos influenciando. Sei que no começo foi, assim, uma surpresa. Eles falavam assim: ‘Não. Vai ser apostilado. Vai ser apostilado.’ Então, nós pensávamos em Anglo, em Objetivo, em escolas que a gente tem noção aqui em Catanduva que tinham mais conhecimento, né? E o Positivo eu não conhecia o material Positivo [...] o processo a escolha eu não tenho essa informação, eu não sei falar o motivo não” (P2).

A partir da análise das entrevistas dos gestores e das professoras, percebe-se que a decisão pela adoção de um SAE foi tomada essencialmente pelos dirigentes ligados a PM e a SME e, por isso, podemos afirmar que a escolha do SAE se deu na esfera da gestão das UE e da SME. A adoção do SAE se configurou, portanto, em um processo verticalizado no qual os professores da Rede não participaram efetivamente com direito à opinião e, sobretudo, com direito à interferência.

6.2.2. O Processo de Implantação

6.2.2.1. A Proposta Técnica do SAE

Conforme descremos anteriormente, a empresa Positivo apresentou no Envelope 2 sua Proposta Técnica que foi anexada aos outro documento do Processo Nº 17.235/2006. Essa proposta, um documento de 44 páginas, expunha o descritivo do Programa de Assessoramento Pedagógico e o descritivo do Material Didático, Portal da Internet e do Programa de Formação de Educadores e Gestores.

De acordo com a Proposta Técnica da empresa, o Programa de Assessoramento Pedagógico seria constituído de Cursos de Metodologia e Atendimentos Pedagógicos para as equipes de docentes e gestores da REPM de Catanduva. Os Cursos de Metodologia seriam organizados e aplicados pela equipe de profissionais da empresa com a função de aprofundar as discussões sobre a estrutura curricular e a proposta metodológica presente no Livro Didático Integrado (Apostilas), bem como sua articulação com o Portal Aprende Brasil na internet. Os Atendimentos Pedagógicos totalizariam 40h ao ano e, segundo o documento, poderiam se dar mediante encontros regionalizados, visita às escolas, telefone, fax e e-mail. Os seguintes itens poderiam compor o total de 40h anuais de atendimentos:

- a) **Curso de implantação do Sistema:** destinado aos profissionais da SME, às equipes técnicas das escolas e aos docentes.

O mesmo [curso de implantação] constitui-se de duas partes:
1ª Parte: Destina-se à equipe técnico-pedagógica da Secretaria de Educação e das Escolas da Rede Municipal, objetivando apresentar a proposta pedagógica que embasa o Sistema Aprende Brasil de Ensino SABE e construir as diretrizes do trabalho pedagógico a ser desenvolvido na operacionalização do mesmo.
2ª Parte: Destina-se às equipes docente e técnico-pedagógica, da rede pública de ensino, objetivando a apresentação da estrutura e funcionamento do SABE. Portanto, orienta quanto à organização do cronograma para utilização do Livro Didático Integrado bimestral, oferece embasamento teórico e metodológico, bem como a orientação na construção do plano de aula, enriquecido pelo Sistema que envolve Livro Didático Integrado, Portal de Educação e Assessoria Pedagógica (PREFEITURA MUNICIPAL DE CATANDUVA, PROPOSTA TÉCNICA, PROCESSO Nº 17.235/2006).

- b) **Operacionalização do Sistema de Ensino Aprende Brasil:** disponibilização de um Coordenador Pedagógico Regional (CPR) para esclarecimentos e orientações sobre a Proposta Pedagógica que embasa o Sistema e atuar como parceiro da Equipe Técnica da SME de Catanduva.
- c) **Aprofundamentos dos conteúdos abordados por ocasião da Implantação do SABE:** apresentação da estrutura e proposta pedagógica do SABE à Equipe Técnica da SME e aos docentes da REPM de Catanduva.

No contato permanente do Coordenador com os envolvidos na parceria, os conteúdos abordados na Implantação são retomados, esclarecidos, aprofundados e apresentados a novos membros que venham a fazer parte do corpo técnico ou docente da Secretaria Municipal de Educação (PREFEITURA MUNICIPAL DE CATANDUVA, PROPOSTA TÉCNICA, PROCESSO Nº 17.235/2006).

- d) **Assessoria para a adequação da matriz curricular:** assessoria prestada pelo CPR para a necessidade de adequação curricular entre a grade utilizada no Município e a grade proposta pelo SABE.
- e) **Orientações sobre Planejamento e elaboração de cronograma:** discussões com os docentes sobre a importância do planejamento didático-pedagógico promovidas pelo CPR.
- f) **Orientação sobre os encaminhamentos metodológicos contidos no Livro Didático Integrado:** orientações metodológicas dadas pelo CPR sobre a proposta pedagógica do Sistema e os princípios que a fundamentam e estruturam.

O professor contará com informações adicionais ao livro do aluno, como sugestões de procedimentos didáticos, leituras complementares, referências bibliográficas, aspectos que têm como objetivo contribuir para a atualização e o aperfeiçoamento do trabalho docente (PREFEITURA MUNICIPAL DE CATANDUVA, PROPOSTA TÉCNICA, PROCESSO Nº 17.235/2006).

- g) **Esclarecimentos sobre o processo avaliativo escolar:** auxílio prestado às EMEF e à SME de Catanduva pelo CPR no tocante ao processo avaliativo.
- h) **Orientações sobre a legislação educacional vigente:** orientação dada pelo CPR acerca da legislação educacional vigente em âmbito nacional e as proposições dos estados e municípios.
- i) **Orientações sobre as diversas formas de integração família-escola:** orientações dadas pelo CPR à SME de Catanduva sobre a importância da

integração família-escola e as formas possíveis de realizá-la no contexto de cada escola parceira.

- j) **Intercâmbio de experiências entre as escolas da rede pública parceiras do SABE:** mediação promovida pelo CPR entre as escolas de diferentes municípios que adotam o Sistema a fim de partilhar experiências educativas bem-sucedidas.

Segundo a Proposta Técnica da empresa, os Cursos de Metodologia e os Atendimentos Pedagógicos teriam uma carga horária total de 264h anuais. A divisão da carga horária proposta pode ser vista na Figura 8.

CURSOS DE METODOLOGIA	NÍVEIS DE ENSINO	HORAS DE CURSO		
		1º Semestre	2º Semestre	Total Anual (")
Série Inicial do Ensino Fundamental	Ensino Fundamental I 1º ao 4º ano	12	12	24
Língua Portuguesa		8	8	16
Matemática		8	8	16
História		8	8	16
Geografia		8	8	16
Ciências		8	8	16
Língua Inglesa		4	4	8
Arte		4	4	8
Língua Portuguesa		12	12	24
Matemática		12	12	24
História	Ensino Fundamental II 5º ao 8º ano	4	4	8
Geografia		4	4	8
Ciências		4	4	8
Língua Inglesa		4	4	8
Arte		4	4	8
Área Tecnológica		8	8	16
SUBTOTAL EM HORAS DE CURSO DE METODOLOGIA SEMESTRAL		112	112	224
TOTAL ANUAL DE HORAS		224		
ASSESSORIA PEDAGÓGICA CURSOS E ATENDIMENTOS PARA EQUIPES DOCENTE E TÉCNICO-PEDAGÓGICA		HORAS		Total Anual (")
		1º Semestre	2º Semestre	
Implantação - SABE na Secretaria da Educação (Para Professores e Equipe Técnica)		24	-	24
Atendimentos Pedagógicos na Secretaria da Educação (Para Equipe da Secretaria e Escolas)		4	4	8
Atendimentos nas Escolas da Rede		4	4	8
SUBTOTAL EM HORAS DE ASSESSORIA PEDAGÓGICA - SEMESTRE		32	8	40
TOTAL ANUAL		40		
SÍNTESE DOS CURSOS E ATENDIMENTOS DISPONIBILIZADOS		TOTAL DE HORAS ANUAL		
Cursos de Metodologia		224		
Assessoria Pedagógica e Atendimentos para Equipes Docente e Técnica		40		
TOTAL ANUAL DE HORAS DE ASSESSORAMENTO		264		

Figura 8. Discriminação da carga horária do Programa de Assessoramento Pedagógico oferecido pela Gráfica e Editora Posigraf S/A (Positivo).

Fonte: PREFEITURA MUNICIPAL DE CATANDUVA, PROPOSTA TÉCNICA, PROCESSO Nº 17.235/2006.

Portanto, o processo de implantação, de acordo com a Proposta Técnica apresenta pelo Positivo, se daria por intermédio do Coordenador Pedagógico Regional, que se encarregaria pelo Programa de Assessoramento Pedagógico com uma carga horária anual de 264h. Nesse programa estariam inclusos: assessoria pedagógica, cursos de metodologia e atendimentos aos docentes, aos gestores das UE e aos gestores da SME de Catanduva.

6.2.2.2. Da proposta à execução

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 da Rede, uma vez que os mesmos poderiam atuar como multiplicadores nos Horários de Atividade Coletiva (HAC) junto aos docentes. Dentro das ações de implantação, os gestores da Rede foram visitar a sede do SAE em Curitiba, onde puderam conhecer toda a estrutura e entrar em contato com os membros que desenvolvem os materiais didáticos.

“Olha, em 2007, eu não estava no departamento pedagógico, mas acompanhei, até por fazer parte da equipe toda. Um exemplo: o Positivo fechou um contrato de 260 horas de atendimento ao município no que tange as questões pedagógicas, com reuniões, com formação (...) chegou a quinhentas e tantas horas, algo sim, 560 h, quase que duplicando a quantidade de horas para atender realmente as necessidades de implantação é (...). Foi 2007, assim, muitos cursos [...]. Então, o grande desafio foi esse: Primeiro, estruturar todo o Sistema, mas com toda a metodologia, com toda fundamentação teórica que vem implícita no material [...]. Um dos grandes desafios que a gente tem na função de Orientadora Pedagógica da Secretaria, eu vejo como (...) a transposição da proposta para o coordenador e coordenador para o professor. Aqui na Secretaria eu trabalho muito com coordenadores e diretores no que tange aos aspectos pedagógicos [...] então você começa a estruturar todo um trabalho, fazer toda uma fundamentação, estruturar a função de um coordenador diante de um trabalho que é já é estruturado, que bimestralmente tem que ser cumprido [...] foi muito investido em curso de formação, em reuniões, em discussão, em visitas e conhecer outros municípios que tinha implantado (...) até mesmo para Curitiba, muitos foram para conhecer, como se estruturava [...] a expectativa foi grande e eu priorizei o trabalho junto aos diretores da Educação Infantil e aos diretores e coordenadores do Ensino Fundamental; discutindo questões da gestão, discutindo questões no que tange ao pedagógico. Sempre que digo gestão, é a própria gestão pedagógica do diretor e a gestão pedagógica do coordenador. Então, eu pensei assim: vou atuar bastante com eles para que eles sejam os multiplicadores nas suas Horas de Atividades Coletivas nas escolas” (G1).

“Inclusive até em algumas situações, para alguns gestores foi aberto, e também acredito que até para alguns professores, aberto até visitas para conhecer a editora, a sede, que no caso é no Paraná em Curitiba. Gestores, coordenadores e alguns professores conheceram, eu não sei se chegou a professores na totalidade, mas posso garantir que gestor e coordenador foram 100% para conhecer a empresa e eles explicarem desde como é feito os trabalhos, escolha de autores, cuidado com plágio essa coisa toda, até a própria edição do trabalho e quanto essa empresa trabalha no geral, no Brasil, onde ela abrange esse trabalho” (G3).

“Primeiro foi um curso de capacitação para os diretores, em seguida o Positivo fez um treinamento com os coordenadores, depois os coordenadores repassaram para os professores” (G4).

Vale ressaltar que alguns professores se mostraram contra a introdução de um SAE na Rede devido a alguns fatores, muitos deles contraditórios. Alguns apontaram que as apostilas possuíam um conteúdo que estaria em um nível de

difficuldade muito acima do que os alunos da Rede poderiam acompanhar, outros, por sua vez, criticavam a presença de erros nas apostilas e a falta de relação do conteúdo com questões regionais. Outra crítica se relacionava a possibilidade de investimento do dinheiro gasto com a aquisição do SAE em melhoria das condições de trabalho e das condições salariais. Contudo, segundo os gestores, as reclamações eram dispersas e se restringiam a grupos pontuais que não tiveram impacto na mobilização coletiva que resultasse em um movimento contra a implantação do SAE na Rede. A maior parte dos docentes recebeu bem à notícia de implantação do SAE na Rede, inclusive alguns docentes pressionavam seus gestores para o mesmo foi implantado a exemplo do que vinha acontecendo em REPM da região.

“[...] alguns foram contra, foram sim, alguns foram contra, não todos foram favoráveis à implementação. E até hoje, tem uns ainda que acham, assim, que tem alguns erros, que a apostila está um pouco difícil, mas a maioria gosta deste Sistema. A maioria, acho que teve uma boa aceitação da apostila pelos professores e eles procuram trabalhar bem” (G6).

“[...] teve professor que achou muito ruim porque ele estava perdendo a liberdade de cátedra, que eles falam, porque estava sendo imposta uma sequência, estava sendo imposta uma matéria que no momento ele achava que não era nada desse jeito que deveria ser colocado” (P2).

“Eu acho que foi muito recebido, só se eu estiver muito enganada, mas eu percorro escolas, eu vou em eventos, eu participo de reuniões com diretores, a gente não percebe nenhum movimento contra, sabe, assim é pontualmente um grupo, podia se dizer assim, este dinheiro poderia estar revertido em salários, mas dentro da comunidade escolar com os pais a gente não percebe” (G2).

Além disso, não houve a preparação dos professores especificamente para a implantação do SAE na Rede. Pelos menos considerando as professoras de nossa amostra, as indicações da Proposta Técnica de implantação do SAE Positivo não foram devidamente seguidas, uma vez que podemos afirmar que não houve uma ação intensiva com o intuito de apresentar aos professores todas as características didático-pedagógicas que fundamenta os materiais didáticos do Sistema.

“Não, de princípio não. Nós não tivemos nenhum treinamento. As apostilas chegaram. Olha, chegou apostila, tal e tal. Houve a apresentação dos conteúdos. Explicaram na própria escola, o pessoal passou pra gente que tinha alguns links, que poderia acessar a internet por ali. Os representantes. Eu não me lembro se veio bem no começo. Eu acho que não. Eles sempre vêm. Como você já participou. Durante o ano tem alguns encontros com o pessoal do Positivo, onde a gente chora as mágoas, fala os problemas, explica e eles tentam dar um retorno pra nós. Mas, eu não me lembro de ter vindo no começo da implantação. Ele que chegou os livros. Durante as reuniões pedagógicas HAC, a coordenadora pedagógica conversou, explicou como que seria, que pode entrar no computador, que tem os links, como seria trabalhado, que é dividido em volumes” (P1).

“Olha, o material chegou e nós começamos a trabalhar o material, mas logo em seguida teve algumas reuniões a respeito do trabalho, de como nós iríamos trabalhar, foi feito esse encontro com os professores da Rede, inclusive a turma do Positivo pra falar sobre o material. Mas, chegou o material e nós começamos a trabalhar. Então, cada um começou a trabalhar de uma forma e, depois,

é que nós fomos nos adaptando. Mas, num primeiro momento a gente achava que ia ficar só de primeira à quarta série. Mas, não, já começou mesmo” (P2).

A partir da análise das entrevistas das professoras, percebemos que os cursos oferecidos pelo SAE Positivo se restringiam a estratégias didático-metodológicas e não abordavam aspectos acerca dos fundamentos e concepções que dão base e estruturam todo o Sistema. Cabe sublinhar que a ausência de ações que visem apresentar das características do SAE também ocorre com os professores iniciantes que acabam tendo que lidar individualmente com todos os desafios e demandas do cargo e ainda terem que se adaptar à dinâmica de trabalho com um SAE.

“Não, de maneira alguma. Eu peguei ele, tive que estudar bastante, ver quais eram os objetivos dos conteúdos e, bem mais pra frente, eu acho que foi no final de março, teve aquele encontro do Positivo. Mas nada assim que focasse em como trabalhar a apostila. Assim escolhia um conteúdo sabe, sei lá, fotossíntese, e te ajudava com algumas ferramentas didáticas a trabalhar a fotossíntese com os alunos. Mas não uma maneira de trabalhar com esse material não” (P4).

“Não, não tem preparação nenhuma, nem pra usar o material e nem pra própria escola. Eu lembro que, assim, nos dois anos em que (...) eu prestei e passei e houve atribuição de aula, a atribuição estava praticamente em cima do começo das aulas. Nas reuniões iniciais de planejamento não foi discutido (...) eram discutidas coisas, assim, nós estamos fazendo e organizando o horário, então a gente queria saber como que cada um está, quantos cargos você tem, em qual outra escola você trabalha, qual o seu horário, de que hora você pode dar aula, de que dia você pode dar aula. Mas, assim, a reunião, discussões sobre o plano da escola, sobre o material, sobre como que a gente iria trabalhar, o Projeto Político-Pedagógico, nunca na vida. Eu peguei o material na mão e comecei a trabalhar com ele e fui aprendendo a mexer com ele na prática mesmo, não teve preparação não” (P5).

“Olha, eu cheguei e ninguém me explicou nada. Do jeito que eu estava me puseram na sala de aula, ninguém nunca falou nada, não deu nenhum direcionamento. Eu peguei as apostilas do outro ano e me preparei em casa, eu fui lendo, vendo o que dava realmente pra trabalhar, o que não dava. Mas eu nunca tive, assim, pra começar o meu trabalho, um treinamento. O que eles fazem são esses cursos, só que um é em março e o outro é sempre no segundo semestre. Mas pra começar eu nunca tive” (P3).

“A direção da escola entrega pra gente, a gente olha o conteúdo, na primeira apostila vem o conteúdo do ano todo, uma parte separada, tem uma seção que fala: na sétima série, na apostila 1 vocês vão trabalhar um pouquinho sobre evolução e o sistema reprodutor, e aí na 2 é isso, na 3 é isso e na 4 é isso. Mas a gente (...) eu não tive no primeiro ano (...) quando eu estava trabalhando a 2 eu não sabia certinho como seria a 4, porque eu não tinha aquela apostila. Aí eu pedi pra coordenadora se ela tinha, eu lembro que eu pedi, porque a coordenação tem uma apostila unificada dos quatro bimestres e eu lembro que ela me deu. Então, eu fiz isso no começo do ano pra eu montar o plano de ensino, pra eu saber o que eu ia trabalhar, não só o tópico, mas o assunto específico que a apostila abordava, então eu fiz isso no primeiro ano. Agora eu não preciso mais disso, porque eu já sei. E a direção me auxiliou desse jeito, eles me dera a apostila, eu fui trabalhando, eu vi todos, eu li todas antes. Mas do Positivo mesmo eu não tive nenhum preparo, o preparo do Positivo que eu tive começou com o curso que eles fizeram em março daquele ano que foram aqueles encontros que a gente faz do Positivo, que normalmente são março e agosto. Foi isso que eu tive de preparo” (P6).

Diante dessa falta de preparo no que tange ao conhecimento das características do SAE, muitos professores da Rede tiveram dificuldade de adaptação ao novo contexto de desenvolvimento do trabalho escolar. Uma primeira dificuldade se relacionava a nova dinâmica do trabalho didático, que passava a ser estruturado e controlado tanto na sequência dos conteúdos como em seu tempo de desenvolvimento. Logo, o planejamento e desenvolvimento do trabalho docente precisava se adaptar/adequar àquilo que fora pré-organizado pelo SAE. A segunda dificuldade se dava pela inadequação do nível de exigência e o tipo de abordagem dos conteúdos disciplinares propostos pelo SAE e o nível de ensino que vinha sendo desenvolvido com os alunos da Rede. De acordo com as professoras, os alunos não estavam aptos para acompanhar exatamente o ritmo de cobrança e de profundidade estipulado pelo SAE. A terceira dificuldade referia-se justamente a necessidade de adequação de atividades e conteúdos propostos pela apostila em função das demandas do contexto em que cada UE se inseria.

“Os professores eu senti que se sentiram, no começo, bem cobrados e aí então aquela coisa que gera ansiedade: ‘Será que dá para terminar? Será que consigo concluir? É muito conteúdo’. É aquela gestão: tempo, conteúdo que é essencial, que é supérfluo, que é dentro do que se propõe. Então, gerou um desconforto, mas eu penso que no sentido de como é que eu vou dar conta disso aí, você está entendendo? Hoje é mais tranquilo, salvo algumas séries especiais que tem um conteúdo, em Ciências principalmente, um pouco mais vasto, em determinados anos aí, o conteúdo é muito extenso, então não dá para brincar em serviço, você tem que estar o tempo todo ‘toma lá dá cá’, o tempo todo. Aquela dinâmica escolar que é de cobrança o tempo todo. Então, docentes que às vezes dizem: ‘Nossa, mas é muito pesado’” (G1).

“Foi complicado. Os professores não aceitavam, pela falta de conteúdo, tinha falta de requisito, o aluno estava com déficit, não tinha aula de inglês, entendeu? Então foi tudo isto que foi (...) não é verdade (...) então foi complicado, por causa desta falta (...) do conteúdo ser muito diferente, não é muito diferente, é mais rebuscado e, mais organizado, porque sistematicamente, ele tá mais organizado não é, então foi complicado a inserção dele, porque muitos não aceitavam. E outra a apostila você tem um prazo cronometrado e você tem que cumprir e são várias apostilas, cada bimestre vem uma apostila. Então você tem que zerar o bimestre, entendeu (...) e isso aí o professor também (...) o impacto é com ele, então eu tenho que entrar numa rotina, tanto é que eles têm uma rotina para cumprir, eles têm um tempo né?” (G5).

“No começo a gente ficou meio perdida, porque cada professor tem uma forma de trabalhar, então, no primeiro momento que você pega você vai ter que trabalhar isso em tanto, nesse intervalo de tempo, terminou o bimestre guarda isso porque você vai ter outro, você vai ter que ter terminado isso pra começar outro. E tem sala que não consegue acompanhar aquele tanto de matéria naquele intervalo. Então, começou a ficar todo mundo preocupada: se eu não conseguir terminar o que vai acontecer? Mas, foi falado que não, que deveriam ser calmamente trabalhado e que dava o tempo suficiente [...]. Ela [referindo-se à apostila] tinha uns textos (...), por exemplo, eu vou falar de sistema nervoso, se você pegasse no terceiro bimestre o tema sistema nervoso na sétima série no primeiro exemplar da apostila você ficava: ‘Meu Deus, eles não vão conseguir aprender isso’. Realmente era um nível muito elevado. Quando você ia falar com as crianças, quando você ia explicar que você mostrava que você punha em desenho, as crianças não conseguiam gravar todos aqueles nomes, porque vinham todos os nomes: mesencéfalo, hipotálamo. Então, pra uma criança de sétima série, eu acho que é uma informação muito grande e não é só essa disciplina que eles têm, eles têm outras. Então, eu achava muito difícil pra idade deles [...]. Acho que a ter subestimaram as crianças nossas,

sabe. Não imaginavam que o nível nosso de município fosse crianças mais carentes (...) com não tanta informação como tem crianças de escola particular, que sempre trabalharam de uma forma diferenciada. Então, eles partiram do muito complexo e agora estão se adaptando” (P2).

No que se refere à aceitação, de acordo com as entrevistas, podemos afirmar que a implantação ocorreu com boa aceitação e receptividade 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.

“Que ia dar certo e que ia facilitar o meu trabalho e do coordenador. Que os alunos iam aprender, porque os conteúdos estavam mais fáceis, visíveis a eles. Então, assim, a gente estava com a expectativa bem grande, que fosse até melhorar o nível do ensino na escola [...] Eu acho que facilita. Facilita, porque está tudo programado já. Auxilia, porque, como falei anteriormente, a gente já vai seguindo ali aqueles conteúdos e a gente vê se está funcionando ou não com o aluno, se ele está aprendendo ou não. Então, é bem positivo, eu acho, porque facilita o trabalho” (G6).

“Para o diretor, eu acho que ele teve assim, de uma certa forma, tanto diretor e coordenador eles têm uma informação pra saber em que ponto o professor está na disciplina, porque ele sabe que vai terminar aquele bimestre e todas as salas vão estar mais ou menos no mesmo ponto da matéria do ano todo. Acho, que pra eles foi bom nesse sentido, porque cada professor ele vai ter um ritmo, na hora que ele faz um plano de ensino durante o ano, ele segue o que o MEC pede ou no caso a prefeitura (...) tem que seguir tais e tais elementos pra cada série, tem uns que não seguem exatamente aquela ordem, muda um pouquinho, tem salas que estava vendo uma coisa, outras que estavam vendo outra. E agora não, homogeneizou tudo. Quer dizer, a P1 trabalha no período da manhã um tema, eu posso não estar exatamente naquele tema no período da tarde, mas eu vou trabalhar aquele tema pelo menos naquele bimestre e um certo momento todas as séries já fizeram aquilo lá. Então, uma certa forma eu acho que foi isso que aconteceu” (P2).

“Bom, pra equipe gestora foi uma festa, porque como são cargos de confiança, foram só elogios. Que é o Sistema Positivo, que é do Objetivo. Que a prefeitura é isso, que a prefeitura é aquilo. Foi só elogio da equipe gestora. [...] Foi feita uma mídia em cima. Isso foi. Pelos gestores nas reuniões de pais, com os professores também [...] Eu particularmente gosto, eu acredito que a apostila é importante numa Rede de ensino, porque de uma maneira ou de outra você acaba padronizando o que está sendo ensinado na Rede, na cidade de Catanduva, não apenas numa escola. Acho que tem um controle maior do conteúdo, da cultura escolar que está sendo passada. E acredito que é uma coisa que não é fechada, o professor tem a liberdade de colocar um vídeo, de colocar um trabalho extra. Então, eu acho isso importante, eu acho que apostila é um ganho sim pra cidade. Tem que ter. Porque senão fica uma bagunça, cada professor de uma escola trabalha de um jeito, dá um assunto. Tendo aquela apostila é uma base, acho que tem que ter. Acredito que é importante sim (P1).

Segundo os relatos dos gestores e das professoras, 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 ganha uma apostila que é sua, que pode ser levada para casa, que pode ser riscada, grifada, colorida, ou seja, é 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, apresenta grande qualidade.

“Os pais eu acho que aceitaram assim bem, você vai na escola (...) nós já fizemos inclusive algumas enquetes com os pais, inclusive enviada mesmo pelo Sistema Positivo e eles nos deram um retorno que estavam satisfeitos. Seus filhos receberam o material didático, o material escolar, que está sendo trabalhado, que era interessante, que era bom, dentro do nível de entendimento de cada um deles” (G1).

“Então, foi positiva a aceitação, tanto da comunidade escolar, dos alunos e dos pais também. Não vamos ser aqui (...) os pais opinaram, querem sempre o que é melhor para os seus filhos e por ser tratar de uma periferia, de pessoas menos desprovidas de cultura, eles acatavam muito a ideia de alguns pais mais estruturados e também da própria direção da escola e professores” (G3).

“Porque eles acharam mais fácil acompanhar em casa, como tem a apostila, é mais fácil eles olharem, ver se o professor estava trabalhando os conteúdos. Então, para eles, eles gostaram, eles acharam que facilitou um pouco, porque os outros livros eles não tinham este acompanhamento. Então, os pais que cuidam realmente dos filhos, que a escola de periferia tem tudo, tem os pais que olham muito, mas tem os pais que não querem nem saber. Então, os pais que têm este cuidado com os filhos, eles olham a apostila, quando o professor não dá, pulou alguma página, eles vêm na escola e reclamam que o professor pulou desta página para esta; porque às vezes o professor pula para depois voltar. Então, a gente fala em reunião que tem este jogo. Os alunos adoraram, porque não tem copiar a matéria, por isso que eles gostaram” (G6).

“Eu não sei a questão dos pais, eu vou falar a questão dos alunos, que provavelmente ouviram dos pais. ‘Olha, que legal, agora eu vou levar menos material pra escola, agora eu vou levar só a apostila, não vai ter nem caderno. Vai ter tudo na apostila’. Esse foi o primeiro momento deles. Então, que eles iriam carregar menos peso e não ia ter que ficar pensando em cadernos de Ciências, de Matemática, de História, de Geografia, de Português, nada, porque iria ter tudo num bloco só. Essa foi a primeira reação. Então, pra eles (...) gostaram, porque, segundo eles, a mochila não iria vim carregada” (P2).

“Os alunos gostaram também, porque até então eles tinham um livro que eles podiam ficar um ano e devolver no final. Eu acho que são dois ou três anos que os livros que vinham podiam ficar na escola antes de serem trocados. Então, pra eles foi um ganho, porque eles poderiam levar pra casa, eles poderiam riscar, coisa que no outro livro não era permitido, que eles tinham que deixar na escola. Então, pra eles foi um ganho eles terem a própria apostila. Se sentiram importantes, porque querendo ou não antes eram muitos livros que eles tinham que levar pra casa. Peso. Agora não, eles tinham livros com várias matérias ali. Eles se sentiram importantes com aquele livro sendo deles eles poderiam levar, riscar e facilitou também em termos de peso. Os pais acharam positivo isso também, por ser da editora e toda aquela mídia que os diretores, quando tem reunião de pais, enfatizam as coisas boas da escola e falam que eles têm um bom ensino, que tem uma apostila do Positivo que é usada em escola particular. Então, os pais aceitaram bem também, acham bacana” (P1).

Assim como a adoção, o processo de implantação ocorreu de forma verticalizada, com a preparação e orientação dos gestores em detrimento da

formação e apresentação da nova proposta didático-pedagógica à comunidade docente da Rede. Apesar desse caráter verticalizado, de modo geral, houve grande aceitação e receptividade da comunidade escolar. Todavia, percebe-se que as ações previstas na Proposta Técnica do SAE não foram devidamente exploradas/cobradas pelos profissionais da REPM de Catanduva, uma vez que as ações de implantação se restringiram a reuniões e cursos com os gestores e os cursos de metodologia para os professores.

Portanto, o processo de adoção e de implantação do SAE no âmbito da REPM de Catanduva pode ser caracterizado como um processo verticalizado em que as decisões e diretrizes se restringiram, essencialmente, à esfera da gestão. Essa característica aponta para a ausência de espaços de decisão coletiva e exercício da democracia participativa conforme designa o princípio da gestão democrática presente na LDB de 1996. Nesse sentido, a instituição escolar assume a condição de executora de prescrições verticalizadas em detrimento da condição de *locus* de exercício do agir comunicativo em que há a participação de seus profissionais no processo politizado de formação da vontade legitimada pela coletividade. Podemos perceber que os gestores enfrentavam grandes problemas para o adequado desenvolvimento do trabalho escolar na Rede, porém, por meio das evidências levantadas, é possível afirmar que esses problemas foram tratados de modo imediatamente técnico e apenas mediamente político, uma vez que, em contextos de ação instrumental, a linguagem ocupa papel secundário e o debate argumentativo horizontal e livre de coerções é prescindível.

6.3. Características das apostilas de Ciências Naturais produzidas pelo SAE

Como se caracterizam as apostilas de Ciências Naturais para o Ensino Fundamental, 6º ao 9º anos, produzidas pelo SAE adotado na REPM de Catanduva, considerando os critérios de qualidade estabelecidos pelo PNLD/SEB/MEC para a aprovação de Obras Didáticas de Ciências Naturais para essa etapa da escolaridade?

Para respondermos nossa segunda questão de pesquisa realizamos a análise de cada uma das 20 apostilas de Ciências Naturais, 6º ao 9º anos, produzidas pelo SAE Positivo e levantamos a opinião das professoras de Ciências Naturais da REPM de Catanduva.

A análise das apostilas foi baseada nos critérios definidos pelo PNLD que estão contidos no Guia de livros didáticos de 2011 (BRASIL, 2010). Cada coleção de apostilas de determinada série foi analisada a partir de cinco características gerais de análise divididas em blocos. As cinco características foram:

- **Abordagem do conteúdo:** avaliação do caráter científico e atual dos conteúdos, além do tratamento a temas interdisciplinares e do cotidiano dos alunos.
- **Abordagem pedagógica:** avaliação dos fundamentos pedagógicos da coleção e sua atualidade. Foram verificadas a coerência entre Manual do Professor e o conteúdo das apostilas, a utilização do conhecimento prévio dos alunos e orientações de como trabalhar os conteúdos para o desenvolvimento de habilidades.
- **Atividades experimentais e de investigação científica:** avaliação das proposições, quanto à correção e à adequação, de atividades que denotassem caráter científico.
- **Manual do professor:** avaliação de seu grau de complementariedade com o livro do aluno e da descrição e justificativa da proposta pedagógica. Além disso, foi avaliado em que medida o manual se constitui em auxiliar para concretização dos objetivos propostos e em sua avaliação.
- **Projeto gráfico:** exame das ilustrações, diagramas e figuras, assim como sua contribuição para a construção correta de conceitos e estímulo para o envolvimento ativo com a apostila.

Nas entrevistas com as professoras buscamos obter informações sobre suas opiniões acerca da qualidade das apostilas considerando seu conteúdo programático, sua diagramação, suas propostas de atividades e experimentos e seus aspectos gráficos.

Do mesmo modo utilizado para responder nossa primeira questão de pesquisa, realizamos a codificação e a categorização das entrevistas com foco em nossa segunda questão de pesquisa e o levantamento de temas e códigos. Em seguida efetuamos a análise comparativa de cada entrevista categorizada e posteriormente realizamos a reunião e hierarquização dos códigos gerados. O resultado desse processo está apresentado no Quadro 19.

A partir da articulação da avaliação utilizando o roteiro de análise textual e da opinião das professoras procuramos levantar elementos que nos possibilitassem apresentar as características das apostilas de Ciências Naturais produzidas pelo SAE Positivo.

Quadro 19. Categorias obtidas por meio da Análise Comparativa e Hierarquização referente à segunda questão de pesquisa.

TEMAS RELEVANTES - BLOCO II	
Dados relevantes	Ideias principais
• Boa organização dos temas • Boa qualidade da diagramação e do aspecto gráfico • Ausência de erros conceituais • Facilitação do trabalho docente com a apostila • Preferência pelo trabalho com um SAE • Diminuição da carga de material didático carregado pelo aluno e facilitação do trabalho didático em sala de aula • Redução da quantidade e da profundidade do conteúdo programático • Pouco conteúdo nas apostilas e abordagem mais superficial e resumida • Caráter mais resumido e esquemático da apostila em relação do LD • Pequena quantidade de atividades • Inadequação do nível das atividades para a série • Poucas atividades interessantes e diversificadas • Poucas sugestões de experimentos • Experimentos que não são possíveis de serem feitos por causa da infraestrutura e questões sazonais • Atividades do Portal de internet pouco interessantes e pertinentes • Imposição da apostila • Dificuldade para utilização de outros materiais didáticos e para a realização de atividades diversificadas • Necessidade de cumprimento do material por causa da avaliação externa • Complementação de assuntos e atividades que são cobradas em avaliações externas	• Característica sintética das apostilas • Ausência de erros conceituais • Boa qualidade gráfica • Problemas com atividades diversas

6.3.1. As apostilas de Ciências Naturais do 6º ano

Para o 6º ano são utilizadas 4 apostilas de Ciências Naturais, sendo cada uma destinada para um bimestre do ano letivo sucessivamente. Em cada apostila os conteúdos são divididos em Unidades Didáticas obedecendo à estrutura apresentada no Quadro 20.

O conjunto de apostilas de Ciências Naturais do 6º ano apresenta textos em algumas Unidades que evidenciam respeito à solidariedade humana e ao preparo para a cidadania, no que se refere ao nosso papel frente à manutenção do equilíbrio no planeta Terra. Em algumas unidades são solicitados que os alunos manifestem suas experiências extraclasse a respeito do assunto abordado. Os textos e as atividades propostas podem contribuir para o desenvolvimento do domínio da leitura e da escrita, no entanto, o domínio do cálculo é pouco explorado. Os textos contribuem para a compreensão do ambiente natural e social, bem como sobre o avanço da tecnologia, porém não são explicitados os valores que sustentam nossa sociedade e nem nosso sistema político. A linguagem das artes está presente nas apostilas analisadas, sendo utilizadas letras de músicas, poemas, pinturas e figuras de artistas renomados. O conjunto de apostilas não menciona os documentos oficiais que orientam o Ensino Fundamental e, embora utilize os objetivos do ensino

de Ciências Naturais contidos nos PCNs, estes não vêm seguidos da devida informação autoral.

Quadro 20. Estrutura do conteúdo programático das apostilas de Ciências Naturais do 6º ano.

Número da Apostila	Unidade	Tópicos
1	1. O tamanho do mundo	• O que é o Universo, sua origem e os principais corpos celestes • Galáxias, constelações e estrelas • Instrumentos construídos pelo ser humano para explorar o Universo • Modelo geocêntrico e modelo heliocêntrico • Principais componentes do Sistema Solar
	2. Planeta Terra: nosso lar	• Condições para a existência de vida no planeta Terra • Ecossistema: conceitos e componentes • Componentes bióticos e abióticos • Cadeias e teias alimentares: a transferência de matéria e energia nos ecossistemas • As relações entre os seres vivos
2	3. Água que vem, água que vai	• O ciclo da água na natureza • Os estados físicos da água • A distribuição da água na Terra • O problema da falta de chuvas • Os diferentes usos da água pelo ser humano e o desperdício • A distribuição da água nas cidades e o problema da falta de água
	4. A água é vida, a vida é água!	• A água e os seres vivos • A água no corpo humano • Poluição da água • Captação, tratamento e distribuição da água nas cidades • Tratamento de esgoto • Doenças relacionadas com a água • Água e cidadania
3	5. Das rochas aos solos, dos solos às sementes	• A litosfera terrestre e seus dinamismos • As rochas de nosso planeta – suas formações e transformações • Aleijadinho, o escultor de rochas brasileiras • Origem e transformação dos solos • O solo também é um ecossistema • O solo na agricultura • O perigo dos agrotóxicos • Os alimentos e o bom funcionamento do organismo
4	6. A atmosfera e a vida na Terra	• Composição do ar atmosférico • Clima e tempo • Estação meteorológica e previsão do tempo • Ciclos biogeoquímicos e a renovação da vida na Terra
	7. Atmosfera em perigo! Vidas em perigo!	• Causas e consequências dos diferentes tipos de poluição atmosférica • Poluição do ar e seus efeitos: efeito estufa e chuva ácida • Doenças relacionadas ao ar poluído e contaminado • A necessidade de cooperação internacional, nacional e local para a melhoria de qualidade de vida para todos os seres vivos do planeta Terra

Fonte: Miranda (2008). Anexo C.

O conjunto de apostilas do 6º ano apresenta figuras que respeitam a diversidade étnico-racial e de gênero existentes na realidade social brasileira. Não foram encontrados elementos que caracterizassem desrespeito à diversidade econômico-social, religiosa ou cultural. Os textos favorecem a realização de julgamento e envolvimento em debates de questões cruciais para o presente e futuro das gerações, contribuindo, dessa forma, com o desenvolvimento de postura de respeito, conservação, uso e manejo correto do ambiente. Não foi encontrada nenhuma informação que pudesse ser caracterizada como desrespeito ao caráter laico do ensino público, como doutrinação religiosa ou política, ou como veículo de publicidade de marcas, produtos ou serviços comerciais.

É possível afirmar que há coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica no que diz respeito aos objetivos explicitados na sua proposta didático-pedagógica. No entanto, algumas atividades propostas ainda são centradas na memorização e recapitulação do conteúdo abordado. O uso de diferentes meios de comunicação é estimulado, o que pode contribuir para o desenvolvimento da capacidade argumentativa dos alunos. Os temas de estudo e linguagem científica usada apresentam-se adequados ao público a qual se destinam e os conhecimentos prévios dos alunos são solicitados no desenvolvimento de alguns conteúdos. O conhecimento científico é apresentado como fruto da construção de muitos autores, no entanto, nem sempre a sua historicidade está destacada. O conjunto de textos apresenta-se de modo contextualizado e guarda conexões com a realidade dos alunos.

O conjunto de apostilas apresenta vários textos abordando aspectos das áreas de Astronomia, Geologia, Ecologia e Biologia, que tradicionalmente são tomados como referência para o ensino do 6º ano do Ensino Fundamental. Todavia, a articulação entre essas áreas do conhecimento não é destacada para além do que se refere ao conteúdo abordado. São apresentadas informações que estão em consonância com a atualização do conhecimento científico e há cuidado com sua correção e precisão conceitual. De modo geral, as aproximações e a terminologia científica apresentada não ferem o princípio da correção conceitual. No entanto, a atribuição de características antropomórficas a elementos abióticos da natureza, a exemplo do que ocorre com a discussão sobre os vulcões na Apostila 3, não se apresenta como aproximação adequada e podem induzir aprendizagens equivocadas. São propostas atividades de pesquisa e consulta na internet, mas não são apresentados os recursos audiovisuais, como, por exemplo, documentários científicos. Em todas as unidades foram propostas atividades com experimentos, mas estes não se constituíram em superação às práticas demonstrativas e de verificação.

O Manual do Professor apresenta a proposta pedagógica e contém *links* para consulta complementar do professor. Apresenta, ainda, lista de referências bibliográficas de fácil acesso, mas no geral não foi percebido estímulo à sua consulta, com exceção à obra do autor Marcelo Gleiser com alguns destaques ao longo do Manual do Professor. O material contém orientações sobre os procedimentos avaliativos, mas estes são tratados de forma genérica, não havendo uma discussão específica em relação aos conteúdos abordados e ou atividades propostas. Não há evidência de indicação de trabalho interdisciplinar e estímulo à interação com outros profissionais. Alguns textos para leitura e as orientações didáticas coadunam com um papel do professor como problematizador e mediador das aprendizagens dos alunos e podem contribuir com a complementação didático-pedagógica do professor. Porém, a valorização desse papel e essa contribuição não são percebidas em todas as partes dos volumes analisados.

O conjunto de textos e as atividades das apostilas de Ciências do 6º ano não apresentam erros de revisão ou impressão. Apresentam legibilidade gráfica e estão, de modo geral, adequadas ao nível de escolaridade a que se destina. O conjunto de apostilas evidencia no início de cada volume as unidades que serão abordadas, mas estas não são seguidas das informações de localização das páginas onde se encontram. As apostilas também não possuem índice remissivo. Nem todos os quadros e tabelas encontrados que apresentam informações de fontes, datas e títulos. No conjunto de figuras utilizadas é considerada a diversidade étnica da população brasileira. Referência ao tamanho e proporção das imagens apresentadas não é feita, exceção que se registra no encaminhamento da atividade de construção da maquete do sistema solar, no qual é feita orientação sobre as relações de tamanhos entre os planetas e as suas distâncias até o Sol.

Portanto, o conjunto de apostilas de Ciências Naturais do 6º ano produzidas pelo SAE Positivo está, no geral, em consonância com a legislação, e as normas oficiais relativas ao Ensino Fundamental, com ressalva à falta de referência direta aos principais documentos públicos nacionais que orientam o ensino de Ciências neste nível de escolaridade. Em todas as Unidades do conjunto são observados os princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano. No que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados, de acordo com os parâmetros do PNLD analisados, podemos afirmar que há satisfatória coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pelo conjunto de apostilas. Apesar de pequenas inadequações, todas as unidades das apostilas são apresentadas com correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos. Um ponto fraco do conjunto de apostilas se encontra na pouca valorização do Manual do Professor no que se refere à sua finalidade de complementação didático-pedagógica para o professor e à sua adequada articulação com as apostilas. Apesar de o conjunto de apostilas possuir estrutura editorial e projeto gráfico de boa qualidade, existem problemas no tocante à rápida localização das informações através do sumário apresentado e aos devidos créditos e informações de tabelas, gráficos e figuras.

6.3.2. As apostilas de Ciências Naturais do 7º ano

A exemplo das apostilas do 6º ano, as 4 apostilas de Ciências Naturais são divididas para cada um dos bimestres do ano letivo. Em cada apostila os conteúdos são divididos em Unidades Didáticas obedecendo à estrutura apresentada no Quadro 21.

Quadro 21. Estrutura do conteúdo programático das apostilas de Ciências Naturais do 7º ano.

Número da Apostila	Unidade	Tópicos
1	1. A origem da vida	• Condições para a existência da vida na Terra • Noções sobre a origem da vida na Terra • Teoria da Biogênese • Noções de fotossíntese • Formas de vida na Terra • Classificação biológica dos seres vivos • Conceito de unicelular e pluricelular, autotrófico e heterotrófico, eucarionte e procarionte
	2. Biomas do planeta Terra	• Principais biomas terrestres, suas características e biodiversidade • Caracterização dos principais biomas brasileiros quanto à vegetação e à fauna, suas relações de interdependência e suas interações como o solo, o clima e outros fatores abióticos • Biomas oceânicos • Principais biomas de água doce • A importância da biodiversidade para a vida no planeta e para o bem-estar dos seres humanos
2	3. Bactérias e vírus	• Caracterização do Reino <i>Monera</i> • Características das bactérias • Doenças causadas por bactérias • Características gerais das Cianobactérias • Os vírus • Doenças causadas por vírus
	4. Protistas e fungos	• Caracterização do Reino <i>Protista</i> • Doenças causadas por protozoários • Algas – protistas autótrofos (importância ecológica e econômica) • Características do Reino dos Fungos – <i>Fungi</i> • Leveduras, bolores, cogumelos e orelhas-de-pau • Líquens
3	5. A vida verde que povoa o planeta	• Classificação geral do Reino Vegetal • Características gerais das Criptógamas: briófitas e pteridófitas • Características gerais das Fanerógamas: gimnospermas e angiospermas • Diferenças entre monocotiledôneas e dicotiledôneas • Funções e classificação das flores, frutos, sementes, folhas, raízes e caules • Importância e proteção das áreas verdes
	6. Reino animal	• Diferenças entre vertebrados e invertebrados • Invertebrados: poríferos, celenterados, platelmintos, nematelmintos • Doenças causadas por platelmintos e nematelmintos • Principais características e sistemática dos anelídeos • Principais características dos artrópodes: insetos, aracnídeos, crustáceos e miriápodes
4	7. Equinodermos, peixes, répteis e anfíbios	• Caracterização e sistemática dos equinodermos • Classificação dos vertebrados • Características gerais, reprodução e diferenciação de peixes osteíctes condrictes • Características e classificação dos anfíbios • Características e classificação dos répteis • Diferenças entre animais peçonhentos e venenosos • Serpentes peçonhentas do Brasil
	8. Endotérmicos – aves e mamíferos	• Aves: características gerais, reprodução, classificação (ratitas e carinatas) • Adaptações corporais para o voo das aves • Mamíferos: aspectos gerais do grupo e classificação • Características específicas das ordens de mamíferos • Ação de cidadania para a conservação da fauna brasileira – Agenda 21 para a biodiversidade

Fonte: Miranda (2008). Anexo C.

O conjunto de apostilas de Ciências Naturais do 7º ano apresenta textos e atividades que estão centradas na descrição das características e na classificação dos principais grupos de seres vivos, evidencia também as doenças humanas que são causadas por seres vivos e pelos vírus. No geral, os textos contribuem para o aprendizado da leitura e da escrita, sendo pouco abordado o desenvolvimento de

cálculo. A proposta de trabalho não contempla os princípios da liberdade e solidariedade, não centra no preparo para o exercício da cidadania e faz pouca referência à prática extraescolar e à vinculação entre educação escolar e práticas sócias. O conjunto não menciona os documentos oficiais que orientam o Ensino Fundamental e embora utilize os objetivos do ensino de Ciências Naturais contidos nos PCNs, estes não vêm seguidos da devida informação autoral.

As apostilas não trazem referência à diversidade existente na sociedade brasileira, contudo, também não há qualquer menção que possa ser caracterizada como desrespeito às mesmas. Não é veiculada informação que pudesse ser caracterizada como veículo de publicidade de marcas, produtos ou serviços comerciais. Também não foram encontrados elementos que caracterizassem como desrespeito ao caráter laico do ensino público, como doutrinação política ou religiosa. Os textos e atividades propostas centram na discussão dos conteúdos específicos sobre as características e a classificação dos seres vivos estudados, não sendo evidenciada contribuição para a efetivação de uma educação voltada à cidadania e ao estímulo do aluno para realização de julgamento e atuação crítica na sociedade. Ainda que o assunto preponderante na coleção de apostilas seja os seres vivos, pouca ou quase nenhuma ênfase é dada para a relação entre estes e o meio onde estão inseridos, bem como não foram observadas informações que visassem à discussão sobre o manejo e conservação dos mesmos.

O conjunto de apostilas não apresenta coerência entre os objetivos propostos na sua proposta pedagógica e o conjunto de textos e atividades. Não fica evidenciada a concepção de conhecimento científico como uma produção humana, histórica, coletiva e situada econômico-culturalmente. Nem todos os conteúdos são tratados de forma contextualizada e há pouco, ou quase nenhum, estabelecimento de conexão entre estes e a realidade dos alunos. Também não foram identificados estímulos à interação com a comunidade e a valorização do conhecimento prévio dos alunos.

Todas as apostilas apresentam correção e atualização de conceitos referentes às características e classificação das formas de vidas existentes no planeta Terra, estando em consonância com a forma que tradicionalmente é dividido o conhecimento biológico nas séries finais do Ensino Fundamental. O material aborda os aspectos centrais do conhecimento biológico em relação aos seres vivos, todavia, não faz menção ao *Homo sapiens* como integrante do ambiente natural, não sendo evidenciada sua classificação na escala zoológica apresentada e sua relação com os demais grupos de seres vivos existentes, a não ser quando é discutida sobre as principais parasitoses que o acometem. A controvérsia existente em torno da classificação dos vírus, referindo-se ao fato de serem seres vivos ou não, também não é devidamente abordada, sendo estes seres apresentados junto com as bactérias, representantes do Reino *Monera*, o que pode gerar aprendizagem equivocada. Não foram destacados os pressupostos que embasam a teoria celular, primordial para o entendimento da unidade básica, morfofisiológica, constituinte de

todos os seres vivos. As atividades propostas sugerem pesquisas em outras fontes bibliográficas, mas estas não vêm acompanhadas de orientações. São propostos experimentos viáveis, que possibilitam o registro das informações observadas, no entanto, estes não superam as práticas demonstrativas e de verificação. Não são estimuladas visitas a museus, centros de pesquisas, universidades e outros, bem como não há articulação entre os conteúdos de Ciências com outros campos disciplinares.

O Manual do Professor do 7º ano apresenta sua proposta pedagógica e contém *links* para consulta complementar do professor. Apresenta, ainda, lista de referências bibliográficas de fácil acesso, mas não há estímulo à sua consulta. O material contém orientações sobre os procedimentos avaliativos, mas estes são tratados de forma genérica, não havendo uma discussão específica em relação aos conteúdos abordados e ou atividades propostas. Não há evidência de indicação de trabalho interdisciplinar e o papel conferido ao professor está mais para a execução dos conteúdos e atividades propostos do que para mediador e problematizador da aprendizagem dos alunos. Não foram encontrados elementos que pudessem indicar que o manual se constitua como complementação didático-pedagógica para reflexão sobre a prática, bem como possibilitasse a interação com outros profissionais.

O conjunto de textos e as atividades das apostilas não apresentam erros de revisão ou impressão. Há boa legibilidade gráfica e adequação ao nível de escolaridade a que se destina. O conjunto de apostilas evidencia no início de cada de volume as unidades que serão abordadas, mas estas não são seguidas das informações de localização das páginas onde se encontram e atividades que a compõem. As apostilas também não possuem índice remissivo. Há problemas no que se refere à proporção dos seres vivos e partes evidenciadas, uma vez que seres microscópicos são apresentados com o aumento e sem a devida informação sobre a sua dimensão real. Nem todos os quadros e tabelas apresentam informações de fontes, datas e títulos. Algumas imagens e esquemas apresentados não se mostram adequados aos objetivos para quais foram elaborados. No conjunto de figuras utilizado não são consideradas as diversidades existentes na sociedade brasileira, porém, não é veiculada nenhuma informação que possa contribuir com estereótipos ou desrespeito aos diversos segmentos da sociedade.

O conjunto de apostilas de Ciências Naturais do 7º ano não se adequa satisfatoriamente à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao Ensino Fundamental, já que, de modo geral, enfatiza a descrição das características dos seres vivos existentes e tanto as atividades propostas como textos apresentados não contribuem para a superação de procedimentos centrados na memorização e de repetição. Devido a esse fato, podemos afirmar que o conjunto de apostilas não observa efetivamente princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano, embora não veicule informações que desrespeite o caráter laico do ensino público e nem a publicidade e difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais. Ao privilegiar o desenvolvimento dos conteúdos centrados

nas características e classificação dos seres vivos estudados em detrimento das relações estabelecidas entre esses seres e o meio onde estão inseridos, a coleção de apostilas do 7º ano não é coerente com a concepção de ensino expressa na sua proposta pedagógica na qual está explícito o papel da educação no desenvolvimento das sociedades e das pessoas e como espaço que permite o aluno pensar, apreender e agir para enfrentar e resolver problemas que se colocam diante das mudanças que ocorrem dentro e fora do ambiente escolar. Apesar da preocupação da autora com relação à correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos, alguns temas não são devidamente abordados e não estão em consonância com a literatura atual da área de Ensino de Biologia. A exemplo do que ocorre com o conjunto de apostilas do 6º ano, o Manual do Professor não se constitui em complementação didático-pedagógica para o professor e o mesmo não se articula satisfatoriamente com os textos e atividades propostas nas apostilas. No tocante à adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos, podemos afirmar que, apesar da boa qualidade de impressão e de diagramação, existem problemas com relação à rápida localização das informações através do sumário apresentado e aos devidos créditos e informações de tabelas, gráficos e figuras. Um ponto fraco do conjunto de apostilas se refere à ausência de indicação de proporção dos objetos ou seres representados que, em muitas situações, induz claramente a erros em relação ao tamanho dos seres e de suas partes evidenciadas.

6.3.3. As apostilas de Ciências Naturais do 8º ano

As apostilas de Ciências Naturais do 8º ano também são divididas para cada um dos quatro bimestres do ano letivo. Em cada apostila, os conteúdos são divididos em Unidades Didáticas obedecendo à estrutura apresentada no Quadro 22.

O conjunto de apostilas de Ciências Naturais do 8º ano não menciona os documentos oficiais que orientam o Ensino Fundamental e, embora utilize os objetivos do ensino de Ciências Naturais contida nos PCNs, estes não vêm seguidos da devida informação autoral. Os conteúdos apresentados estão em consonância com as demandas da sociedade atual, no entanto, nenhuma referência ao sistema político e aos valores que sustentam a sociedade são abordados. Apesar de algumas atividades contribuírem para o aprendizado da leitura, escrita e cálculo, o conjunto não traz atividades e textos que contribuam mais efetivamente para o exercício da cidadania.

Quadro 22. Estrutura do conteúdo programático das apostilas de Ciências Naturais do 8º ano.

Número da Apostila	Unidade	Tópicos
1	1. A origem da espécie humana	• Teoria evolucionista e a origem do ser humano na Terra • Características do ser humano – diferenças e semelhanças entre o ser humano e os outros animais
	2. Reprodução humana e saúde	• Transformações do corpo humano nas diferentes fases da vida – adolescência e puberdade • Anatomia dos sistema genitais masculino e feminino • Fisiologia do sistema genital feminino – ovulação e ciclo menstrual • Fisiologia do sistema genital masculino – ejaculação e ereção • Fecundação e gravidez • Métodos contraceptivos • Doenças sexualmente transmissíveis e AIDS
2	3. O corpo humano e sua organização	• O corpo humano e sua organização • Noções de Citologia e Histologia
	4. Alimentação e sistema digestório	• Anatomia e fisiologia do sistema digestório no ser humano • Funções dos nutrientes – energético, plástico e regulador
	5. A circulação dos materiais pelo organismo	• Anatomia e fisiologia do sistema cardiovascular no ser humano • Sangue, vasos sanguíneos e coração • Componentes do sangue
	6. Respiração e obtenção de energia	• Anatomia e fisiologia do sistema respiratório no ser humano • O controle da respiração • Inspiração e expiração • Trocas gasosas nos alvéolos
	7. Eliminando excreções	• Anatomia e fisiologia do sistema urinário no ser humano
3	8. O sistema nervoso	• Anatomia e fisiologia do sistema nervoso – neurônios, cérebro, medula espinhal e nervos • Sistema nervoso central e sistema nervoso periférico • Sinapses • Atos voluntários e atos reflexos • As drogas lícitas e ilícitas e seu efeito sobre o sistema nervoso
	9. O sistema endócrino	• Conhecimentos sobre as ações coordenadas do sistema endócrino • As principais glândulas e suas formas de atuação
4	10. O corpo em movimento	• Ossos, músculos e articulações • Tipos de ossos • Integração entre músculos e ossos • Atos voluntários e atos reflexos
	11. Percebendo os estímulos do ambiente	• Os olhos e a visão • A visão nos outros animais • As orelhas e a audição • O nariz e o olfato • A língua e o paladar • A pele e o tato

Fonte: Bordini (2008). Anexo C.

Não há qualquer menção que possa caracterizar como desrespeito a grupos sociais, diversidades existentes, gênero, bem como ao caráter laico do ensino público. Também não são evidenciados elementos de doutrinação religiosa e política, além disso o conjunto de apostilas não se apresenta como veículo de propaganda de marcas e produtos comerciais. Os temas de alcance social são genericamente tratados, não sendo evidenciada a aplicação do conhecimento científico na sociedade, uma vez que é priorizada a memorização dos conteúdos da área, não contribuindo dessa forma para a formação do juízo crítico do aluno.

O conjunto de apostilas considera, em sua proposta didático-pedagógica, como finalidade do ensino a contribuição para a formação integral das pessoas, para que possam compreender a sociedade e nela intervir com o propósito de melhorá-la.

Todavia, no conjunto da obra a ênfase é dada à discussão de características morfofisiológicas dos seres humanos, sem relacioná-las ao ambiente onde se inserem e sobre o papel desse ser vivo na sociedade. O conjunto de textos e atividades não prioriza o desenvolvimento do poder argumentativo e crítico dos estudantes.

O conjunto de apostilas de Ciências apresenta, de modo geral, conceitos e informações com correção e atualizadas com o desenvolvimento do conhecimento científico, sendo adequadas à faixa etária a qual o material se destina e abordando os conceitos centrais da Biologia a respeito da temática do corpo humano. No entanto, na Unidade 1, ao abordar o tema da origem da espécie humana, é apresentado um texto que aponta a reviravolta na evolução, com base na descoberta de novo fóssil do *Homo habilis*, datado de 1,4 milhões de anos atrás. Como base nos novos achados, o *Homo habilis*, cujo fóssil até então datava entre 1,7 e 1,9 milhões de anos, não teria precedido o *Homo erectus*, com fóssil de 1,5 milhões de anos atrás, mas sim que ambos coexistiram no mesmo período. Mesmo com a informação que dá conta das novas descobertas, na sequência da apresentação do conteúdo é abordada a teoria em voga até então, sobre a evolução dos hominídeos, para qual o *Homo habilis* precedeu o *Homo erectus*.

Atividades práticas não são exploradas em todo material, sendo encontradas apenas em duas das quatro apostilas, além disso, essas atividades têm caráter demonstrativo e de verificação do conteúdo trabalhado. Das três atividades práticas propostas, apenas uma, na Apostila 4, apresenta risco aos alunos por solicitar uso de fogo e nessa atividade existe somente o alerta para que o aluno tome muito cuidado, não havendo nenhuma informação adicional sobre as normas de segurança. Atividade como a pesquisa, que requer outras fontes de informação como o computador, é estimulada, mas não são dadas orientações quanto à utilização desse e de outros recursos. Não foi verificado nenhum estímulo à visitação de espaços que favoreçam o desenvolvimento do ensino e aprendizagem, bem como não há referência sobre a articulação dos conteúdos apresentados com outros campos disciplinares.

O Manual do Professor apresenta sua proposta pedagógica e contém *links* para consulta complementar do professor. Apresenta, ainda, lista de referências bibliográficas de fácil acesso, mas não há estímulo à sua consulta. O material contém orientações sobre os procedimentos avaliativos, mas estes são tratados de forma genérica, não havendo uma discussão específica em relação aos conteúdos abordados e ou atividades propostas. Não há evidência de indicação de trabalho interdisciplinar e o papel conferido ao professor está mais para a execução dos conteúdos e atividades propostos do que para mediador e problematizador da aprendizagem dos alunos. Não foram encontrados elementos que pudessem indicar que o manual se constitua como complementação didático-pedagógica para reflexão sobre a prática, bem como possibilite a interação com outros profissionais.

O conjunto de apostilas é isento de erros de revisão e/ou impressão, contempla em seus desenhos e imagens a diversidade étnica da população brasileira e apresenta legibilidade gráfica adequada ao nível de escolaridade a qual se destina. Porém, há figuras confusas, o que acaba por comprometer o entendimento do conteúdo. Por exemplo, na figura da página 14 da Apostila 1, há uma pirâmide que pretende permitir a comparação da diminuição do contingente de jovens entre os anos de 1990 a 2000, contudo, há números na base da pirâmide que variam entre 0 e 15, mas sem a devida explicação de qual unidade se referem. A disposição das barras dos anos também pode dificultar o entendimento do aluno. Na página 19 da Apostila 2, a proporção de cada grupo de nutrientes na pirâmide alimentar fica comprometida, pois não há informação dos valores de referência dos percentuais que estão representando. Na tabela da página 16 da Apostila 3, as informações são apresentadas de forma confusa e sem a devida explicação, por exemplo, não há referência sobre que processos físicos são citados no título, a respeito da faixa etária fica a dúvida em relação à distinção entre escolares e adolescentes. Na página 5 da Apostila 4, por sua vez, a imagem que apresenta a estrutura muscular não proporciona o entendimento do fenômeno descrito. Fica confusa a identificação das regiões claras e escuras das miofibrilas. Não são todos os gráficos e tabelas que apresentam título, fonte e data, assim como, nem todas as imagens apresentam informações quanto ao local de custódia e data. Todas as apostilas seguem o padrão de apresentar no Sumário apenas os títulos das respectivas unidades didáticas que serão desenvolvidas. Não são discriminadas as páginas das respectivas unidades e não há indicação e discriminação das páginas dos conteúdos e atividades que a compõem. As apostilas também não possuem índice remissivo.

Desse modo, o conjunto de apostilas de Ciências Naturais do 8º ano, por apresentar as atividades em que a ênfase recai sobre a memorização dos conteúdos trabalhados (sendo, inclusive, encontrados exercícios no formato “complete as frases”), não se concatena com as orientações atuais para o Ensino de Ciências estabelecidas nos documentos oficiais. Embora em nenhuma apostila sejam encontrados elementos que atentem ao caráter laico do ensino público e não veicule publicidade de mercadorias e serviços, os temas de alcance socioambiental não são devidamente explorados de modo a contribuir para observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano. A proposta apresentada no projeto pedagógico é a de levar à concepção do organismo humano como sistema que se integra ao ambiente onde está inserido, porém as atividades de ensino e aprendizagem apresentadas focam na memorização do que foi trabalhado, sendo frequentes as questões que trazem formulações que primam pela resposta recapitulada do conteúdo estudado, o que demonstra incoerência e inadequação entre a proposta e as atividades. Excetuando-se pequenas incorreções, podemos afirmar que a coleção de apostilas apresenta conceitos e informações corretas, atualizadas e adequadas à faixa etária a qual o material se destina. Do mesmo modo que as coleções de apostilas do 6º e do 7º anos, o Manual

do Professor não se constitui em complementação didático-pedagógica para o professor e o mesmo não se articula satisfatoriamente aos textos e atividades propostas nas apostilas. Em todas as apostilas não são encontrados erros de revisão e/ou impressão, além de apresentarem boa qualidade de impressão e legibilidade gráfica adequada ao nível de escolaridade a que se destina. Porém, vale ressaltar, que várias ilustrações apresentam informação confusa que podem contribuir para o não entendimento do conteúdo abordado e figuras, gráficos, tabelas e quadros não são adequadamente referenciados e datados.

6.3.4. As apostilas de Química do 9º ano

As apostilas de Química do 9º ano, assim como as demais apostilas, são divididas para cada um dos quatro bimestres do ano letivo. Em cada apostila os conteúdos são divididos em Unidades Didáticas obedecendo à estrutura apresentada no Quadro 23.

Quadro 23. Estrutura do conteúdo programático das apostilas de Química do 9º ano.

Número da Apostila	Unidade	Tópicos
1	1. Introdução à Química: matéria e suas propriedades	• Áreas da química • O estudo da matéria e suas propriedades • Os estados físicos da matéria • Substâncias puras e misturas
	2. O laboratório de Química e a aplicação nas separações das misturas	• Normas de segurança em laboratório • Principais equipamentos de laboratório • Métodos de separação de misturas
2	3. Constituição da matéria	• Modelos atômicos • O átomo e suas características
	4. Tabela periódica	• A tabela periódica atual • Divisões da tabela periódica
3	5. Radioatividade	• Histórico da radioatividade • Tempo de meia-vida • Fissão e fusão nuclear • A transformação da energia nuclear em eletricidade • Chernobyl, a explosão do horror! • Lixo radioativo: perigo nem sempre visto!
	6. Introdução às ligações químicas	• Ligação iônica • Ligação covalente
4	7. Funções químicas	• Ácidos • Bases ou hidróxidos • Medida do pH • Reação entre ácidos e bases: sais • Óxidos
	8. Reações químicas e as proporções estequiométricas	• A escrita das reações químicas • Proporções químicas

Fonte: Pacheco (2008). Anexo C.

O conjunto de apostilas de Química do 9º ano não relaciona os documentos públicos nacionais que orientam o EF à sua proposta didático-pedagógica. A maior parte das atividades propostas se caracteriza por estimular principalmente a recapitulação e a memorização, poucas e isoladas atividades procuram superar esses procedimentos e explorar experiências extraescolares. A abordagem dos

temas nas apostilas é focada para o entendimento da linguagem química, dos estudos dos fenômenos naturais e sua aplicação tecnológica, não tocando direta e intencionalmente suas relações com o ambiental social, com o sistema política ou com as artes.

O conjunto de apostilas observa os princípios éticos necessários ao convívio social republicado não fazendo menção a qualquer espécie de doutrinação religiosa ou política, não apresentando estereótipos e associações que depreciem determinados grupos ou que desvalorizem a contribuição dos diferentes segmentos da sociedade e não se constitui em veículo de difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais. Contudo, como a maior parte das atividades propostas se caracteriza por estimular principalmente a recapitulação e a memorização, o conjunto de apostilas não contribui efetivamente com uma educação para a cidadania. O aluno não é estimulado a fazer julgamentos, tomar decisões e atuar criticamente frente a questões cruciais do presente e do futuro por meio de propostas de debates sobre as repercussões, relações e aplicações do conhecimento científico na sociedade e nem por atividades que possibilitem o desenvolvimento de uma postura de respeito, conservação, uso e manejo correto do ambiente.

São definidos como objetivos de ensino, o desenvolvimento da linguagem da química que forme uma cultura científica e permita ao indivíduo interpretar fatos e fenômenos do cotidiano doméstico, social e profissional, além do desenvolvimento de habilidades sobre alguns elementos de comunicação, representação e interpretação das linguagens química, física e matemática. Para a consecução desses objetivos o Manual do Professor afirma que a coleção está organizada de modo a propiciar a relação entre conhecimento escolar e vida cotidiana. Essa relação se daria a partir de situações cotidianas contextualizadas que buscariam confrontar o mundo microscópico e o macroscópico e privilegiar a problematização da realidade e os aspectos relacionais. Apesar da afirmação contida no Manual do Professor sobre a utilização de situações cotidianas contextualizadas que propiciariam o estabelecimento da relação entre o conhecimento escolar e a vida cotidiana, as oito unidades didáticas que compõem as apostilas apresentam um número demasiadamente reduzido de atividades que propiciam o estabelecimento dessa relação, sendo que a maior parte se caracteriza por estimular principalmente a recapitulação e a memorização. As unidades didáticas que tendem a utilizar uma abordagem histórica se reduzem à mera apresentação de nomes de cientistas, datas e uma descrição demasiadamente superficial das principais características de suas contribuições e teorias.

Apesar de os temas de estudos, de as atividades, da linguagem e da terminologia científica utilizados se adequarem ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes, estes não contêm proposições de diferentes meios que contribuam especificamente para o desenvolvimento de competências comunicativas e argumentativas dos alunos e para o domínio ampliado da leitura e da escrita, bem

como não estimulam diretamente à interação com a comunidade. Dessa forma, percebe-se um claro divórcio entre a proposta didático-pedagógica explicitada, seus objetivos visados e o conjunto de textos, atividades de ensino e aprendizagem presentes no conjunto de apostilas.

O conjunto de apostilas de Química aborda os conteúdos tradicionalmente tratados no segundo ciclo do EF e a distribuição desses conteúdos também não se distancia de abordagens tradicionais. O conjunto está organizado de modo que os conteúdos distribuídos ao longo das quatro apostilas se adéquem à progressão intelectual e ao amadurecimento dos alunos, com a maior parte dos conteúdos em nível aceitável para a faixa etária a que se destinam. De modo geral as apostilas veiculam informações corretas, adequadas e atualizadas, contudo cabe ressaltar que existem ao longo do texto algumas imprecisões conceituais ou inadequações que podem induzir a aprendizagens equivocadas. Devido à complexidade de alguns temas, que mesmo assim são abordados no Ensino Fundamental, são feitas várias aproximações que acabam tornando simplista e superficial a abordagem dada ao tema. A temática Radioatividade, por exemplo, é tratada de modo demasiadamente superficial e algumas simplificações acabam causando incorreções conceituais como, por exemplo, a de que os nêutrons isolam os prótons no núcleo e isso conferiria estabilidade ao núcleo do átomo. O mesmo ocorre com a apresentação da escala de pH, que, sem a sua abordagem matemática, se reduz a simples enunciação do intervalo que corresponde a meios ácidos, básicos ou neutros. Não são apresentadas as condições experimentais em que a escala pode e deve ser utilizada e nem mesmo o significado quantitativo da diferença de acidez ou basicidade entre os números que compõem a escala.

Na maior parte das unidades, o conjunto utiliza a abordagem do ensino convencional e, embora contenham atividades propostas que estimulam a problematização de conteúdos e a discussão coletiva em sala, a maior parte das atividades enfoca a recapitulação e a memorização. São apresentadas sugestões de atividades complementares mediante a utilização do Portal de Educação do Sistema Positivo na Internet, todavia, não é indicado como utilizá-las e nem mesmo a descrição dos objetivos de aprendizagem das mesmas dentro do tema tratado.

As atividades práticas, a despeito de sua adequação, viabilidade e segurança geral, são apresentadas em número reduzido e possuem cunho mais demonstrativo que investigativo, não promovendo a sistematização dos resultados por meio da utilização de linguagens e formatos como gráficos e tabelas. Aspectos éticos, atitudes e valores científicos também não são adequadamente valorizados, nem atividades práticas que favoreçam um confronto entre o conhecimento prévio do aluno e o novo conteúdo a ser desenvolvido. Não há ênfase no desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares e nem indicação de visitas a espaços que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem dos conceitos abordados.

O Manual do Professor também não é muito explorado e valorizado, algo que se materializa na reserva de apenas uma página para apresentação de sua Proposta Pedagógica. A Proposta Pedagógica é demasiadamente sucinta e genérica, incorrendo na dificuldade de se identificar claramente os objetivos da coleção e também seus pressupostos teórico-metodológicos e, portanto, não há clareza em relação à linha pedagógica adotada, bem como sua adequação às características das apostilas. As orientações metodológicas e didáticas se reduzem praticamente às tradicionais respostas e comentários de exercícios presentes ao longo das unidades e indicações de caráter mais normativo sobre como devem ser conduzidas algumas atividades propostas nas apostilas do conjunto. Devido a sua característica mais esquemática e de caráter normativo, o Manual do Professor não se configura em uma complementação didático-pedagógica para atualização do professor e para a reflexão sobre sua prática, além disso, não contém elementos que propiciem estudos, ações interdisciplinares e interações com os demais profissionais da escola.

Todas as apostilas seguem o padrão de apresentar no Sumário apenas os títulos das respectivas unidades didáticas que serão desenvolvidas. Não são discriminadas as páginas das respectivas unidades e não há indicação e discriminação das páginas dos conteúdos e atividades que a compõem. As apostilas também não possuem índice remissivo. O conjunto das apostilas não apresenta grandes problemas de revisão e impressão, as ilustrações são de boa qualidade, contêm os devidos créditos e estão organizadas e harmonicamente dispostas ao longo do texto. Tanto o tamanho das fontes quanto as cores e a distribuição de espaço utilizados nas apostilas apresentam bastante clareza e organização. Porém, de modo geral, tanto as ilustrações quanto os gráficos e tabelas não apresentam títulos e rótulos descritivos que permitam a identificação e caracterização das informações presentes, além de não dialogarem adequadamente com o texto e nem explicitar a finalidade para a qual foram acrescentados, cumprindo um papel mais decorativo. O conjunto de apostilas não contempla satisfatoriamente a questão da retração da diversidade étnica da população brasileira nas ilustrações utilizadas, em especial as etnias indígenas.

Portanto, o conjunto de apostilas de Química do 9º ano não contempla satisfatoriamente as orientações dos documentos oficiais nacionais que tratam do Ensino de Ciências. Como a maior parte das atividades propostas se caracteriza por estimular principalmente a recapitulação e a memorização, a coleção não apresenta elementos que estimulem e propiciem a consolidação de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano. Evidenciamos incoerência e inadequação da abordagem teórico-metodológica, assumida no Manual do Professor, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados. Inclusive, o Manual do Professor não se constitui em complementação didático-pedagógica para o professor e não se articula satisfatoriamente aos textos e atividades propostas nas apostilas. No geral,

o conjunto de apostilas veicula informações corretas, adequadas e atualizadas, porém, há a presença de algumas imprecisões conceituais ou inadequações que podem induzir a aprendizagens equivocadas. Por fim, em que pese à boa qualidade gráfica e de diagramação, as apostilas de Química apresentam problemas nas ilustrações, gráficos, tabelas e quadros no que tange à identificação e caracterização das informações presentes, ao diálogo adequado com o texto e à suas referências.

6.3.5. As apostilas de Física do 9º ano

As apostilas de Física do 9º ano são divididas também em quatro volumes para utilização em cada um dos bimestres do ano letivo. Em cada apostila os conteúdos são divididos em Unidades Didáticas obedecendo à estrutura apresentada no Quadro 24.

Quadro 24. Estrutura do conteúdo programático das apostilas de Física do 9º ano.

Número da Apostila	Unidade	Tópicos
1	1. Energia luminosa e vida	- Fontes primárias e secundárias de luz - Energia luminosa
	2. Energia sonora em nosso cotidiano	- Características dos sons (propagação, velocidade, intensidade, altura e timbre) - Audição
	3. Energia e processos vitais	- Movimento - Energia e movimento - Alimentação – o caminho para se obter energia - Consumo pessoal de energia - Por que engordamos ou emagrecemos?
2	4. Energia química	- Constituição da matéria - Modificações na estrutura atômica - Leis Gerais de Conservação
	5. Energia elétrica	- Potência - Geração de energia elétrica - Consumo de energia elétrica
3	6. Energia térmica	- Temperatura - Calor
	7. Energia e poluição	- Combustíveis fósseis - Impacto ambiental
4	8. Energia e movimento	Energia cinética
	9. Energia e posição	Energia potencial
	10. Conservação de energia	- Energia mecânica - Sistemas conservativos e dissipativos - Lei da Conservação da Energia

Fonte: Silva Júnior (2008). Anexo C.

Apesar de o conjunto de apostilas de Física do 9º ano não fazer qualquer menção no Manual do Professor acerca do Ensino de Ciências em documentos públicos nacionais, esta se caracteriza por seguir grande parte das recomendações contidas nas diretrizes e normas oficiais. O conjunto apresenta os conceitos físicos mediante uma abordagem bastante contextualizada utilizando situações cotidianas e estimula, de modo geral, a reflexão de aspectos socioambientais envolvidos em tais situações. Além de a maior parte das atividades propostas se caracterizar por

estimular a discussão coletiva, o levantamento de hipóteses, a negociação de significados e a análise de situações do cotidiano social, estas exigem e estimulam o domínio da leitura, da escrita e do cálculo. Uma ressalva pode ser feita no tocante a ausência de temas que explorem as relações da Ciência com o sistema político e com as artes.

O conjunto de apostilas observa os princípios éticos necessários ao convívio social republicado não fazendo menção a qualquer espécie doutrinação religiosa ou política, não apresentando estereótipos e associações que depreciem determinados grupos ou que desvalorizem a contribuição dos diferentes segmentos da sociedade e não se constitui em veículo de difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais. Devido à sua abordagem contextualizada, de modo geral, as unidades didáticas das apostilas estimulam a reflexão de aspectos socioambientais diversos criando condições para a educação para a cidadania, estimulando o aluno a fazer julgamentos, tomar decisões e atuar criticamente frente a questões cruciais do presente e do futuro, envolvendo debates sobre as repercussões, relações e aplicações do conhecimento científico na sociedade e exigindo uma postura de respeito, conservação, uso e manejo correto do ambiente.

São definidos como objetivos de ensino, o desenvolvimento da linguagem da física, formando uma cultura científica que permita ao indivíduo interpretar fatos e fenômenos do cotidiano doméstico, social e profissional e a preparação dos alunos para o Ensino Médio. Para a consecução desses objetivos o Manual do Professor afirma que a coleção está organizada a partir de quatro grandes temas: A Física e os Seres Vivos; A Física e a Tecnologia; A Física e o Meio Ambiente; A Física e o Universo. Para a conexão entre todos esses grandes temas, o autor faz a opção pela utilização do conceito de Energia como tema transversal e pelo desenvolvimento dos conceitos físicos utilizando a Matemática como linguagem de comunicação que dá suporte ao raciocínio lógico, à compreensão e à explicação de fenômenos naturais e não como a simples aplicação de algoritmos.

No tocante à abordagem teórico-metodológica, o Manual do Professor indica que o conjunto de apostilas utiliza atividades criativas contextualizadas a partir de temas que partem do cotidiano do aluno e que visam incentivar e provocar a pesquisa, a discussão, o raciocínio lógico e a construção de textos. Além disso, as atividades também enfatizam a capacidade de operar com equações, de interpretar e construir, gráficos e tabelas. De fato a organização e o conjunto de textos das apostilas possuem um estilo mais informal dando a impressão de que o professor está falando diretamente com o aluno. Há claramente uma opção por evitar a excessiva matematização, com a aplicação direta de fórmulas, por priorizar o desenvolvimento dos conceitos físicos a partir de situações contextualizadas e problematizadoras e por estimular, de modo geral, a reflexão sobre aspectos socioambientais envolvidos em tais situações. Percebemos uma satisfatória adequação e coerência entre a proposta pedagógica expressa no Manual do Professor e a organização e o conjunto de textos e atividades de ensino e

aprendizagem presentes nas apostilas do conjunto. Cabe sublinhar que há necessidade de aprofundamento das temáticas por parte do professor, pois como o texto é bastante genérico e simples, aspectos teórico-conceituais mais complexos e embasados devem ser estudados à parte. Além disso, não são propostas atividades que estimulem diretamente a interação da escola com a comunidade.

O conjunto de apostilas aborda os conteúdos tradicionalmente tratados no segundo ciclo do EF e a distribuição desses foge da organização tradicional, já que segue a perspectiva de eixos temáticos com um grande tema transversal responsável por sua articulação. As apostilas estão organizadas de maneira que os conteúdos distribuídos ao longo das quatro apostilas se adéquem à progressão intelectual e ao amadurecimento dos alunos, com a maior parte dos conteúdos em nível aceitável para a faixa etária a que se destinam. No geral, as apostilas veiculam informações corretas, adequadas, atualizadas e quando são feitas aproximações, estas não ferem o princípio da correção conceitual. Os temas e conceitos também são desenvolvidos de modo a evitar a indução de aprendizagens equivocadas.

Embora as apostilas contenham atividades propostas que estimulam a problematização de conteúdos e a discussão coletiva em sala, estas não exploram adequadamente aspectos específicos e característicos de procedimentos das Ciências como interpretação, análise e discussões dos resultados. As propostas de experimentos e práticas, apesar de serem viáveis no ponto de vista da execução com a utilização de materiais de baixo custo, de fácil aquisição e de baixo risco, são, em sua maior parte, de enfoque qualitativo e de caráter mais demonstrativo que procuram fomentar a formulação de hipóteses, não promovendo a sistematização dos resultados, utilizando linguagens e formatos como gráficos e tabelas. Também aspectos éticos, atitudes e valores científicos não são adequadamente valorizados.

Ao longo das unidades didáticas são apresentadas sugestões de atividades complementares com a inserção de *links* que propõem a utilização do Portal de Educação do Sistema Positivo na Internet, porém, não é indicado como utilizá-las e nem mesmo a descrição dos objetivos de aprendizagem das mesmas dentro do tema tratado. O conjunto carece de maiores sugestões de vídeos e documentários que, além disso, não são explorados em relação a seus objetivos de aprendizagem e a sua contribuição para o tema em questão. O mesmo pode ser dito em relação a sugestões de visitas didático-pedagógicas. Vale ressaltar que em todas as apostilas são abordadas a relação da Física com outras disciplinas escolares. Um grande enfoque é dado para a relação dos conceitos de energia com conceitos biológicos, químicos e matemáticos. Além disso, questões socioambientais e de saúde são adequadamente exploradas com o intuito de buscar a contribuição de vários olhares de diferentes áreas do conhecimento.

O Manual do Professor não é muito explorado e valorizado na coleção de apostilas de Física do 9º ano. Apesar da identificação dos objetivos de ensino da coleção e também de seus pressupostos teórico-metodológicos, as orientações

metodológicas e didáticas se reduzem praticamente às tradicionais respostas e comentários de exercícios presentes ao longo das unidades e indicações de caráter mais normativo sobre como devem ser conduzidas algumas atividades propostas nas apostilas. Após a apresentação do Projeto Pedagógico, o Manual do Professor traz diretamente quadros com a Programação Anual, nos quais estão dispostos os conteúdos específicos presentes em cada volume da coleção. Não são feitas discussões sobre o modo de organização, de estruturação e de desenvolvimento dos conteúdos em cada apostila, assim como não há a descrição de cada unidade em termos de seus objetivos de aprendizagem.

O manual apresenta uma seção dedicada à avaliação onde o autor apresenta que o ato avaliativo pode ser concebido como parte do processo de ensino e aprendizagem e como indicativo do resultado de um acompanhamento contínuo e sistemático. Apesar do estímulo à utilização de diversos instrumentos e situações, o texto é extremamente sintético e genérico, não sendo apresentados tipos possíveis de instrumentos de avaliação e nem as situações possíveis em que podem ser exploradas. Não são apresentados textos de aprofundamento e a sugestão de experimentos, sendo apresentadas apenas sugestões de atividades complementares principalmente com a utilização do Portal de Educação do Sistema Positivo na Internet, porém, não é indicado como utilizá-las e nem seus objetivos de aprendizagem dentro do tema tratado.

O conjunto de apostilas não apresenta grandes problemas de revisão e impressão, as ilustrações são de boa qualidade, contêm os devidos créditos e estão organizadas e harmonicamente dispostas ao longo do texto. Tanto o tamanho das fontes quanto as cores e a distribuição de espaço utilizados nas apostilas apresentam bastante clareza e organização. Porém, de modo geral, tanto as ilustrações quanto os gráficos e tabelas não apresentam títulos e rótulos descritivos que permitam a identificação e a caracterização das informações presentes, além disso, não dialogam adequadamente com o texto e nem explicitam a finalidade para a qual foram acrescentados, cumprindo um papel de caráter mais decorativo. O conjunto não contempla satisfatoriamente a questão da retração da diversidade étnica da população brasileira nas ilustrações utilizadas, em especial as etnias indígenas. Todas as apostilas seguem o padrão de apresentar no Sumário apenas os títulos das respectivas unidades didáticas que serão desenvolvidas, não sendo discriminadas suas respectivas páginas, além de não haver a indicação das páginas dos conteúdos e das atividades que as compõem. As apostilas também não possuem índice remissivo.

Dessa forma, podemos afirmar que o conjunto de apostilas de Física do 9º ano está em consonância com as orientações relativas ao Ensino de Ciências contidas nos documentos oficiais nacionais. O conjunto de apostilas estimula e observa os princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano. Há satisfatória coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pelo autor, no que diz respeito à proposta didático-

pedagógica explicitada e aos objetivos visados. Cabendo uma ressalva com relação à necessidade de aprofundamento das temáticas por parte do professor devido à simplificação de aspectos teórico-conceituais mais complexos e à abordagem inadequada da história da Ciência em algumas das unidades didáticas. No geral, os conceitos, informações e procedimentos são apresentados com correção conceitual e são atualizados. Devido a sua característica mais sintética e genérica, o Manual do Professor não se configura em complementação didático-pedagógica para atualização docente e para a reflexão sobre sua prática, além de não conter elementos que propiciem estudos continuados, ações interdisciplinares e interações com os demais profissionais da escola. Assim como os conjuntos de apostilas do 6º, 7º e 8º anos, a coleção de apostilas de Física não apresenta erros de revisão e/ou impressão, além de apresentar boa qualidade de impressão e legibilidade gráfica adequada ao nível de escolaridade a que se destina. Porém, várias ilustrações apresentam informação confusa que podem contribuir para o não entendimento do conteúdo abordado e figuras, gráficos, tabelas e quadros não são devidamente referenciados e datados.

6.3.6. Características gerais das apostilas produzidas pelo SAE e a opinião das professoras

Após a análise individual do conjunto de apostilas do 6º ao 9º ano, elaboramos o Quadro 25 que apresenta uma visão sintética de todos os conjuntos. Adotando uma sistemática semelhante à utilizada pelo Guia do Livro Didático do PNLD 2011, atribuímos notas para cada um dos 44 itens que compõem os critérios estabelecidos. A nota (0) significa ausência do item no material; (1) significa presença parcial do item no material; (2) significa que o item foi satisfatoriamente contemplado no material. Os níveis de qualificação do critério foram calculados por meio da média simples das notas atribuídas aos itens que o compõem. Utilizamos as regras de arredondamento de acordo com as normas técnicas da ABNT/NBR 5891/1977.

A partir das informações do Quadro 25 é possível verificar que apenas as coleções de Ciências Naturais do 6º ano e de Física do 9º ano contemplam parte dos critérios de qualificação fixados pelo PNLD 2011. Os demais conjuntos não contemplam satisfatoriamente os critérios estipulados pelo PNLD e, assim, podem ser considerados inadequados em relação às orientações e diretrizes oficiais para materiais didáticos de Ciências Naturais do segundo ciclo do Ensino Fundamental definidos pelo MEC.

Quadro 25. Quadro geral com a avaliação dos conjuntos de apostilas de Ciências Naturais, 6º ao 9º ano, produzidas pelo SAE.

Conjunto de Apostilas	Critérios					
	Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao Ensino Fundamental	Ética e cidadania	Proposta pedagógica	Conteúdo	Manual do Professor	Projeto gráfico
6º ano	1	2	1	1	0	1
7º ano	0	1	0	1	0	1
8º ano	0	1	1	1	0	1
9º ano Química	0	1	0	1	0	1
9º ano Física	2	2	1	1	0	1

Todos os conjuntos não contemplaram satisfatoriamente os itens de qualificação para o Manual do Professor. Como pudemos constatar, as orientações metodológicas e didáticas, no geral, se reduzem às tradicionais respostas e comentários de exercícios presentes ao longo das unidades didáticas e indicações de caráter mais normativo sobre como devem ser conduzidas algumas atividades propostas nas apostilas. Desse modo, os manuais do professor dos conjuntos de apostilas não se configuram em complementação didático-pedagógica para atualização dos professores e para a reflexão de sua prática.

A heterogeneidade dos diferentes conjuntos de apostilas indica a ausência de critérios consentâneos do SAE para a elaboração das apostilas de Ciências Naturais do Ensino Fundamental e um descompasso entre a definição clara de sua proposta didático-pedagógica e a abordagem teórico-metodológica assumida pelas apostilas dos conjuntos.

É plausível afirmar que essa heterogeneidade e a ausência de clareza da proposta didático-pedagógica do material didático produzido pelo SAE, possam estar associadas à dificuldade dos gestores e professoras acerca das relações entre o PPP das UE e as características do SAE adotado na Rede.

O SAE Positivo utiliza a nomenclatura “Livro Didático Integrado” para seu material didático. Com essa nomenclatura cada ano do EF possui um Livro Didático Integrado dividido em quatro volumes, sendo cada volume para um bimestre do ano letivo. Nesse trabalho, em contrapartida, optamos pela nomenclatura “apostila” ao invés de utilizar a nomenclatura definida pelo próprio SAE. Nossa opção se justifica por duas razões complementares. A primeira se refere à consolidação e à popularização do termo “apostila” para os materiais didáticos produzidos e utilizados pelos SAE no contexto educacional brasileiro. A segunda razão se deve à necessidade de diferenciar esse tipo específico de material didático dos tradicionais LD, pois tanto a estrutura organizacional quanto o modo de utilização desses

materiais apresentam grandes diferenças. Enquanto o LD tradicional se caracteriza por reunir todo o conteúdo programático de uma série de determinada disciplina, cada apostila de dada série reúne os conteúdos programáticos, usualmente do bimestre, de todas as disciplinas. Como iremos abordar mais a frente, essas características da apostila fazem dela um material didático que dirige tanto a sequência quanto o tempo de desenvolvimento do conteúdo programático do ano letivo. Somado a isso, as unidades didáticas das apostilas têm um caráter mais sintético e dirigido do que as tradicionais abordagens presentes no LD de Ciências Naturais do EF.

Essa constatação é corroborada pela análise das entrevistas com as professoras, pois todas foram unânimes em afirmar que, comparadas aos tradicionais LD de Ciências Naturais, as apostilas apresentam menor quantidade de conteúdos e os mesmos são abordados com menor profundidade que o habitual, tendo um caráter mais resumido e esquemático. De acordo com as professoras, as apostilas do Positivo apresentam boa qualidade gráfica e de diagramação, além disso, são bem revisadas e não apresentam erros conceituais. Essa constatação coincide com a análise que realizamos.

“Eu acredito que a apostila é atraente para o aluno, vem bastante figura colorida, eu acho bacana, eles prestam atenção nas figuras, eles gostam [...]. Em termos de conteúdo, eu acredito que a apostila traga bem menos conteúdo do que um livro didático bom. Eu acredito que ela traga bem menos, bem menos atividades, bem menos figuras, bem menos texto. Pelo menos os livros que a gente estava acostumada a dar uma olhada, livros aí recomendados pelo MEC, pelo Programa Nacional do Livro Didático, aqueles livros eram bem grossos, livros bem consistentes. A apostila é bem mais sequinha nesse sentido” (P1).

“Eu acho que a apostila é mais fácil, é mais direta para o professor e para o trabalho dele facilita. Para o aluno também, mas eu preferiria trabalhar com o livro, pouca gente preferiria, eu sou uma das poucas. Mas eu acho que é melhor, eu gosto muito de livro, eu acho que ficou muito assim deixado de lado, faz parte ter que ler bastante, procurar as coisas, a apostila é mais direta. É mais resumido o conteúdo em apostila do que no livro. Geralmente é mais resumido” (P3).

“Eu acho que a diagramação (...) era assim, uma apostila assim (...) a forma, a aparência, o aspecto formal dela, a diagramação, as ilustrações e o cuidado com erros conceituais e essas coisas eu avalio como positivas mesmo, estava OK, era difícil encontrar algum erro conceitual [...]. Mas eu acho que ela é fraca no sentido de ter pouco conteúdo, mas aí entra numa situação que, assim, a gente comenta isso nas escolas e as diretoras dizem: ‘Mas é um material de apoio e não é pra se basear somente nele’. Então, por que tem um material apostilado? Então, por que a gente não usa o livro didático? Por que veio o material apostilado? Ele começou pra quê? São coisas que eu não sei, sabe [...]. A apostila não tem muito conteúdo, ela trata da teoria de uma maneira superficial, o livro didático não, as coleções que a gente tinha na escola eram de volumes bem grossos comparados às apostilas bimestrais” (P5).

“Eu acho que a apostila traz as coisas mais enxugadas, eu acho. Tem as coisas mais importantes só, tem bastante coisa de teoria na apostila do Positivo, não é só exercício, isso é importante, porque não adianta você ter só exercício se você não tiver teoria. Mas eu acho que eles dão uma enxugada, dão uma reduzida no volume do tanto de informação que você tem e colocam só as coisas mais, assim, que são as mais importantes, as mais principais dos temas” (P6).

Assim como evidenciamos em nossa análise, segundo as professoras, as apostilas, no geral, contém um reduzido número de proposições de atividades. A maior parte das atividades propostas é constituída de tradicionais exercícios de memorização e recapitulação, havendo poucas atividades interessantes e diversificadas. Além disso, parte das professoras aponta que algumas atividades propostas são inadequadas para o nível cognitivo dos alunos de determinada série.

“Em termos de atividades ela fica devendo um pouco, porque tem conteúdos que eles colocam tantas coisas e na hora de trabalhar em atividades eles colocam umas atividades, assim, muito superficiais ou poucas atividades ou trabalha na forma de uma única cruzadinha, não coloca exercícios diversificados. Eu acredito que com exercícios diversificados é mais difícil do aluno enjoar. Por exemplo, tem uma lista de cinco exercícios, se o exercício ficar o que é isso, defina isso, o que é isso, defina isso. Cansa [...]. Então, eu acho que seria mais rica a apostila e as atividades, seriam mais atraentes para os alunos. Porque tem atividades que são tão maçantes, que são sempre as mesmas perguntas, aquela coisa teórica de copiar-colar, copiar-colar, copiar do texto e escrever igualzinho, que fica chato, né? Fica maçante para o aluno, perde a capacidade de estimular o aluno a pensar. Têm alguns capítulos de algumas apostilas de sexta série que são interessantes as atividades, que têm histórias em quadrinhos que eles têm que interpretar de acordo com o conteúdo. Então, eles têm algumas atividades muito inteligentes. Soltas, assim, em bimestres diferentes em apostilas diferentes [...]. Então, eu acho que se essas atividades fossem melhor elaboradas, seria melhor (P1).

“Sinceramente? Eu esperava mais. Falou que seria um método apostilado e eu esperava mais. Porque eu achava que deveria ter atividades diferentes. Não sei se porque minha expectativa era muito grande em relação a atividades. Porque eu acho que em ciências é muito importante ter atividade. Porque o aluno na atividade (...) ou um desenho ou uma forma de mostrar aquele conteúdo, fica de uma forma mais fácil de o aluno entender. Então, eu gosto muito de atividade de ciências. Então, eu esperava atividades bem diferentes e me surpreendeu porque as atividades são as mesmas atividades dos livros didáticos, os mesmos tipos de atividades que eu trabalhava lá no começo da minha carreira, não mudou a forma de atividade. O que mudou? Tem cruzadinha, que na época não tinha. Mas, a forma da atividade, de preencher lacuna, de questões, são as mesmas. Mudou um pouquinho a forma de elaborar, porque você não pergunta mais o que é, porque antes a gente pergunta, tinham muitos livros didáticos com o que é isso, o que é aquilo. Hoje não se pergunta isso. Então, tem uma forma mais contextualizada pra você fazer a pergunta, mas que no final acaba dando no que é e o aluno tem que falar aquilo que ele entendeu” (P2).

“Eu acho que os exercícios (...) eu não sei o do nono ano, mas do sexto até o sétimo ano eram, assim, eram poucos exercícios. Algumas atividades que pretendiam sair das aulas expositivas eram interessantes, o baralhinho das ciências do sexto ano que tem no final de planetas eles adoram, tem algumas sugestões de atividades práticas bastante interessantes, acho que poderia ter mais sugestão de atividades práticas, mas está OK também e exercício tem pouco” (P5).

“Eu acho que eles estão, assim, querendo um nível de aluno que eles não têm. É Ensino Fundamental e não Médio. Esses dias eu estava mostrando minha apostila pra alguns colegas meus adultos, já formados, e eles falaram: ‘Nossa, isso daqui é Fundamental, é sexta série?’. Porque parece até colegial algumas coisas e eles já têm aquele dificuldade de aprender. Atividades também, às vezes, eu acho que atividade que vem na apostila não é apropriada pra eles, eles não conseguem fazer, aí se eles não conseguem eles ficam desestimulados e fica pior ainda a situação. Eu acho que precisaria melhorar algumas coisas sim” (P3).

Um fato que nos chamou a atenção se refere à citação de que houve uma diminuição na quantidade de conteúdo e no nível de dificuldade das atividades das apostilas de Ciências Naturais ao longo dos anos de contrato com o SAE. Interessante notar que alguns trechos das entrevistas sobressaltam a questão de que parte dos professores da rede consideram que a capacidade dos alunos das escolas públicas para acompanhar determinados assuntos é mais reduzida que os alunos das escolas particulares. Inclusive professores solicitaram para os representantes do SAE que as apostilas fossem readequadas. Alguns trechos das entrevistas nos fornecem indícios da associação direta entre capital cultural⁶⁹ e capacidade cognitiva dos alunos. Nesse sentido, parece haver uma cultura de desvalorização ou de subestimação do potencial de aprendizagem de alunos das classes menos favorecidas. Contudo, cumpre ressaltar, que algumas das professoras entrevistadas denunciam essa característica, bem como suas consequências para a qualidade da educação pública de Catanduva.

“No começo as apostilas eram mais, assim, completas, tinham textos muito longos. E foi até um pedido que foi feito que não tivesse textos muitos longos, porque a criança ela se perde no caminho e que se preocupasse no fundamental mesmo e com mais atividades [...], por exemplo, eu vou falar de sistema nervoso, se você pegasse no terceiro bimestre o tema sistema nervoso na sétima série no primeiro exemplar da apostila você ficava (...). Meu Deus, eles não vão conseguir aprender isso. Realmente era um nível muito elevado. Quando você ia falar com as crianças, quando você ia explicar, que você mostrava, que você punha em desenho, as crianças não conseguiam gravar todos aqueles nomes, porque vinham todos os nomes: mesencéfalo, hipotálamo [...]. Então, teve alteração, muitas coisas eles mudaram, a forma como estava escrito, que era uma leitura difícil. Acho que a ter subestimaram as crianças nossas, sabe. Não imaginavam que o nível nosso de município fosse crianças mais carentes (...) com não tanta informação como tem crianças de escola particular, que sempre trabalharam de uma forma diferenciada. Então, eles partiram do muito complexo e agora estão se adaptando [...]. Durante muitas reuniões, nós sempre tivemos encontro pra falarmos sobre a apostila, eles nos mostraram a forma de trabalhar (...). Todo ano eles fazem, no mínimo um ou dois encontros, pra falar sobre a apostila e nesses encontros sempre nós pedíamos isso, que mudasse a forma deles apresentarem a teoria e colocassem mais atividades, porque pela atividade você tem uma forma mais simples até de fazer o aluno entender. Algumas apostilas ficaram até boas, mas outras eu acho que ainda está complicado” (P2).

“E mesmo assim foi complicado tudo isto [referindo-se à implantação do SAE], por quê? Porque o material, por ser apostilado, ele é um pouco mais rebuscado e o aluno tinha falta de conteúdo, né, então para cobrir esta falta foi complicado, agora é que está se ajustando [...]. Os professores não aceitavam, pela falta de conteúdo, tinha falta de requisito, o aluno estava com déficit, não tinha aula de inglês, entendeu. Então foi tudo isto que foi (...) não é verdade (...) então foi complicado, por causa desta falta (...) do conteúdo ser muito diferente, não é muito diferente, é mais rebuscado [...]. Agora, a parte da nossa realidade, é o que eu te falei, ela estava um pouco fora [referindo-se às apostilas], por quê? Porque faltava pré-requisito do aluno, o Sistema Apostilado ele é mais rebuscado, mais elaborado, não é? Então, pra fazer o ajustamento demorou três anos, dois a três anos entendeu? Demorou. A parte do inglês que não tinha, a produção de texto, depois foi posto a produção de texto, você entendeu? Depois foi pondo ajustes, que estava realmente, não batia com o nível da comunidade. Mesmo ele sendo (...), porque o apostilamento nosso não é igual a uma

⁶⁹ Para o conceito de capital cultural ver Bourdieu (2012).

escola particular, ele é menos né, menos elaborado, menos rebuscado, mas, mesmo assim pra nossa realidade ainda (...)” (G5).

“E o que eu tenho percebido nas apostilas: elas estão cada vez mais secas, mais objetivas. Antigamente você tinha uma apostila com uma teoria ótima, muitas coisas [...]. Então, ela foi diminuindo cada vez mais, o espaço de atividades e (...) tá diferente [...]. A apostila de uns anos atrás, como eu já estou há oito anos, era bem mais grossa, com muito mais conteúdo, figura, atividades pra gente trabalhar. As de hoje são bem mais fracas em termos de conteúdo, bem mais secas mesmo, foram diminuindo bem com o passar do tempo [...]. Porque querendo ou não, falam assim: ‘Ficou mais seca, ficou melhor pra trabalhar’. Mas o professor tinha aquela liberdade de trabalhar mais, de trabalhar menos, de falar de maneira geral e era um material de apoio para o aluno. Um trabalho que você quisesse que ele lesse, você não precisa mandar ele procurar na internet, ele pesquisar na internet ou ele pesquisar em livros, ele podia achar ali na própria apostila algumas informações mais elaboradas e isso aí foi sendo perdido [...]. E tem toda aquela jogada didática, jogada de falar: ‘Olha, tem conteúdo no site’. Porque aí já é um conteúdo sem gasto [...] Mas acredito que eles têm aquela jogadinha: ‘Olha, diminuiu aqui, mas eles podem pesquisar no site, eles podem ver no site.’ As editoras têm essa desculpa aí. Porque também tem muita coisa no site, não é só pra falar que tem. Tem muitas coisas que podem ser usadas no site também” (P1).

“Então, eu acho que o material ela é resumido demais e isso prejudica bastante o ensino, a educação, o aprendizado. Já é complicado para o aluno da periferia aprender na escola pública, então com um material com conteúdo reduzido ele aprende menos ainda. Acaba nivelando por baixo” (P5).

De acordo com as professoras, no tocante à proposição de atividades experimentais, as apostilas oferecem poucas sugestões e algumas destas são inviáveis por causa das condições de infraestrutura das UE. Associado a isto temos o fato de que em muitas atividades não se busca acompanhar os ciclos sazonais, o que inviabiliza a realização de alguns experimentos no período em que são sugeridos na sequência programática da apostila. Por exemplo, há a indicação para a construção de pluviômetros em período de secas na região de Catanduva e observação de soros de samambaias em época distinta de sua típica reprodução assexuada. Além disso, muitos dos materiais e utensílios sugeridos nem sempre são de fácil aquisição.

“Experimentos, tem alguns experimentos que não dá pra ser feito. São experimentos que não tem o material, não tem como você trabalhar. Como nós falamos durante o nosso curso, você tem que procurar fora e mudar aquele experimento pra você trabalhar na sala de aula. Então, eu acho que faltou um pouquinho disso daí, talvez mais essa parte para o próprio aluno, mais atividades, cada assunto um experimento fácil de ser trabalhado” (P2).

“Às vezes vêm experimentos que não dá pra gente fazer naquela época que vem na apostila, porque a gente até comentou no curso [referindo-se ao curso oferecido pelo IFSP], e também não tem como a gente fazer a maior parte dos experimentos porque não tem lugar pra isso. Então, não é aquele experimento pra sala de aula, às vezes eu teria que ter um laboratório. E eu não consigo fazer, eles até perguntam [referindo-se aos alunos], querem fazer, mas não tem como” (P3).

Em relação às atividades do Portal de Educação na internet do SAE Positivo, as professoras consideram-nas pouco interessantes e pertinentes, além de não se

adequarem e se articularem satisfatoriamente com os conteúdos das apostilas. Isso pode estar relacionado ao problema que identificamos acerca da ausência de indicação no manual do professor de como utilizá-las e da descrição de seus objetivos de aprendizagem dentro do tema abordado em determinada Unidade Didática.

“Então, falta essa complementação. Na apostila vem com links do Portal Aprende Brasil para que as crianças entrem nesse portal e façam pesquisa ali, só que eu mesma já entrei várias vezes e eu achei o conteúdo muito fraco. Se na apostila eles estão de uma forma mais complexa, eu achei que lá no Portal (...) o portal que eles apresentaram pra nós, e agora parece que vai mudar, é até quinto ano. Então, eu achei que no Portal eles estão abrangendo de uma forma até quinto ano, sexto, sétimo, oitavo e nono ano não tá ainda contemplando bem. Tem o Portal, tem o uso de internet, que agora nós temos a sala de informática que a começar a funcionar direitinho, está funcionando já (...) alguns dá pra gente trabalhar lá, mas precisa de ter algum monitor. Assim como nosso laboratório, que foi uma ideia excelente de fazer aluno daqui (IFSP) ajudar a gente lá, porque nós precisamos de alguém que fique com a gente no laboratório que é pra justamente cobrir essas, não é falha, cobrir esses pontos que tem e que precisa trabalhar e que na apostila não vem” (P2).

“Mas, o site tem a dificuldade do aluno colocar a senha dele, demora. Tem a dificuldade da quantidade de aluno por sala, porque às vezes não tem um computador por aluno, tem que ficar dois ou três em um computador só. Às vezes tem máquina que não está funcionando adequadamente, mas a diretora fica esperta pra colocar em ordem. Na nossa escola o centro de computação é usado pela escola da noite também, então é outro item que também pode estragar ao outro mexer. É complicado também sair da sala de aula e levá-los lá. Porque depende da coordenadora, é uma sala fechada, você tem que planejar muito antes, já pedir pra coordenadora e deixar tudo certinho avisado, ver se está funcionando. De preferência tem que ter aula dupla, porque até o tempo que você está planejando às vezes não dá tempo de ver tudo, até todos os alunos entrarem com a senha, arrumar direitinho, sentar, colocar onde você quer, demora um pouco. Aí quando você vai ver já deu o sinal, até você voltar pra sala de aula é enrolado” (P1).

“Mas aí é o que eu falei, às vezes, aquela atividade lá na internet não tem muito sentido pra eles, não faz parte ali daquele conteúdo. Às vezes é muito além do que eles têm capacidade para entender. Então, eu não uso tanto, difícil eu usar, até porque, às vezes, não tem internet na escola” (P3).

Apesar de todos os problemas elencados, a maior parte das professoras entrevistadas prefere as apostilas aos livros didáticos para desenvolverem seus trabalhos cotidianos. A partir da análise das entrevistas, identificamos que essa preferência pelas se dá por duas grandes razões: a *facilitação* e a *otimização* do trabalho didático cotidiano.

Como já citamos, as apostilas de cada ano são divididas em quatro volumes bimestrais para serem utilizados ao longo do ano letivo, sendo que cada volume contém os conteúdos de todas as disciplinas a serem desenvolvidos em determinado bimestre. Devido a essa característica, a apostila precisa ser cumprida dentro de prazo predeterminado pelo SAE, visto que a cada novo bimestre uma nova apostila é entregue para todos os professores e alunos da UE, marcando simbolicamente o fim do desenvolvimento do conteúdo programado para aquele bimestre e o início do desenvolvimento do conteúdo do próximo bimestre. Inclusive

nos manuais dos professores das coleções de apostilas de ciências de todas as séries, há a afirmação de que o material ajuda a sistematizar a ação do professor e, nesse sentido, dentro das Orientações Metodológicas sempre são apresentadas sugestões do número de aulas que devem ser utilizadas para cada Unidade Didática da apostila.

O sistema de trabalho com a utilização de apostilas propicia, ainda, maior facilidade de transporte e manejo do material didático pelos alunos em virtude da considerável redução no volume de livros e cadernos que usualmente precisariam portar. Essa característica garante que, no dia a dia, o aluno esteja portando minimamente o material didático necessário para que o professor possa trabalhar os conteúdos programáticos, exercícios e atividades de sua disciplina. Esse fato agiliza o desenvolvimento dos conteúdos e facilita o desenrolar do trabalho em sala de aula. Isso faz com que, segundo a análise das entrevistas realizadas, tanto os alunos como os professores prefiram desenvolver o trabalho didático com as apostilas ao trabalho com os livros didáticos.

“Eu penso que é a mesma coisa, facilitou muito, o professor não precisa ficar procurando, tá pronto, não é? Antes, pelo menos (...) há 13, 15 anos atrás, ficava procurando, a gente pegava, eu até comprei uma impressora matricial, que eu fazia tudo nela, pra economizar o cartucho da tinta, era tudo muito mais trabalhoso, agora tá tudo prontinho. Você tem o livro seu e aluno tem o dele. Por exemplo, o professor dá aula em quatro quintas, três sétimas, imagina ele ter que programar aula pra cada série. Agora não, facilitou pro aluno e pro professor, na parte de organização e de sistematização” (G5).

“Foi aquilo que eu falei dos livros. Existir a apostila é a melhor coisa que tem, sabe. Porque eles trazem, é muito difícil aluno esquecer, é muito difícil, só os mais displicentes mesmo que esquecem. Eles trazem, eles gostam de ter apostila, eles se empolgam quando chega apostila nova. Eu acho que facilita muito o trabalho da escola ter a apostila, sem dúvida. Facilita demais. [...] Eu acho que o método apostila ajuda eles, mais do que a mim, pra falar a verdade. Porque o fato de trazer sequência (...) o livro didático não traz uma sequência, você tem lá o livro inteiro, se você quiser no primeiro bimestre uma coisa ou outra eu trabalho. Agora, no Sistema Apostila tem uma sequência, eu tenho que usar aquela sequência, né. Então, eu acho que isso facilita pra aprendizagem deles em relação ao livro didático [...]. A gente pode usar o livro didático, mas isso acarreta aquele problema deles esquecerem, de ter muito peso pra os alunos carregarem, de não ter lugar pra guardar em casa. Vai dificultar o trabalho [referindo-se à hipótese de trabalho na Rede sem apostila], eu acredito que dificulta, mas não é que vai tornar inviável [...]. No meu ponto de vista a implicação seria que dificultaria um pouco o processo, pelo fato deles não levarem as coisas, a apostila é muito mais fácil de levar, e pelo próprio Sistema mesmo que é um Sistema que tem uma ordem, que te ajuda a ver quais são os tópicos, sabe, eu acho que vai ficar mais difícil” (P6).

“Acredito que tenha sido positivo o fato de ter implementado as apostilas. Porque, como eu falei, pra eles é um ganho, é um material deles que eles não têm que devolver no final do ano. É um material que eles podem riscar à vontade, que eles podem escrever, que é deles, que eles podem levar pra casa. É uma apostila que tem todas as disciplinas, facilita no carregar pra escola, que a maioria vem a pé. E dificulta pra esquecer, se são vários livros sempre você esquece de uma matéria ou da outra, porque não tinha matéria naquele dia, tinha esse problema antigamente” (P1).

“Por exemplo, se não tem apostila o aluno vai ter que ficar copiando o conteúdo e perde bastante tempo. Se todo o conteúdo tiver que passar na lousa e o aluno tiver que copiar, eu vou

perder muito tempo que eu poderia estar usando pra fazer uma atividade, sei lá, pra tá lendo alguma coisa com eles. Acho que por isso que iria ser mais difícil pra eles, perderia muito tempo com cópia e se eles já têm ali na apostila eles não têm que ficar copiando” (P3).

Portanto, as apostilas de Ciências Naturais do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental produzidas pelo SAE Positivo não contemplam satisfatoriamente os critérios de qualidade estabelecidos pelo PNLD/SEB/MEC para obras didáticas de Ciências Naturais. Há heterogeneidade em relação aos critérios utilizados na elaboração dos materiais didáticos do SAE e dispersão tanto na proposta didático-pedagógica como nas diretrizes teórico-metodológicas assumidas nas atividades propostas, indicando a ausência de critérios consentâneos para a produção desses materiais didáticos. Contudo, devido às características estrutural-organizacionais das apostilas, o desenvolvimento do trabalho didático cotidiano por meio das mesmas acaba sendo preferido pelas professoras à utilização dos tradicionais LD. Desenvolver o trabalho didático com a apostila significa, em verdade, comodidade para o aluno, por conta da maior compactação e organização do material didático e do menor trabalho para separar o material didático do dia e para acompanhar as aulas em decorrência da utilização de um material mais direcionado e esquemático. Isso otimiza as dinâmicas de trabalho em sala de aula e, conseqüentemente, facilita o trabalho do professor no dia a dia. A facilitação e otimização do trabalho cotidiano são algumas das razões apontadas nessa seção para tal preferência, porém discorreremos nas próximas duas seções sobre outros fatores que nos permitem caracterizar esse fato com maior riqueza.

6.4. Características do trabalho escolar no contexto de utilização de um SAE

Como se caracteriza o trabalho das unidades escolares investigadas da REPM de Catanduva a partir da adoção de um SAE?

Foram articuladas as análises das entrevistas com os sujeitos participantes e as análises das observações realizadas nas reuniões entre gestores, entre gestores e professores e, também, os cursos de metodologia oferecidos pelo SAE visando levantar elementos que nos permitisse responder nossa terceira questão de pesquisa.

As observações cumpriram o papel de investigar *in loco* as características dos cursos de metodologia oferecidos pelo SAE e as relações estabelecidas entre os profissionais da REPM de Catanduva diante da dinâmica de trabalho no âmbito de utilização de um SAE, além de levantar depoimentos e diálogos importantes para compreender o contexto em que os sujeitos interagem e se relacionam.

Nas entrevistas realizadas com os gestores e as professoras acerca do desenvolvimento do trabalho escolar no contexto de utilização do SAE, foram exploradas questões referentes à definição de objetivos de ensino da UE; à construção do Projeto Político-Pedagógico e sua articulação com a proposta do SAE; às implicações do assessoramento do SAE para o trabalho cotidiano na UE; e o impacto das avaliações externas sobre o trabalho escolar.

Por meio dos processos de codificação e de categorização das entrevistas realizadas, do levantamento de temas e códigos e da análise comparativa de cada entrevista categorizada, pudemos realizar a reunião e hierarquização dos códigos obtidos. Apresentamos no Quadro 26 as categorias identificadas em decorrência do processo analítico.

Com os dados do Quadro 26 pudemos levantar padrões e relações entre os mesmos que nos permitiram a elaboração das inferências sobre a caracterização do trabalho escolar no contexto de utilização de um SAE.

Quadro 26. Categorias obtidas por meio dos procedimentos de análise comparativa e hierarquização referente à primeira questão de pesquisa.

TEMAS RELEVANTES - BLOCO III	
Dados relevantes	Ideias principais
• Ausência de reflexão sobre a relação SAE-PPP • Elaboração do PPP em função do SAE • Pré-organização do PPP pela gestão da SME • Definição dos projetos extracurriculares no âmbito da SME • Planejamento das UE centralizado nas atividades extracurriculares • Centralização do planejamento na gestão • Limitações do SAE em contemplar aspectos regionais • Limitações dos objetivos de ensino pré-definidos • Necessidade de adequação das prescrições às demandas locais • Necessidade de garantir o desenvolvimento do trabalho didático • Estruturação e controle sobre o trabalho didático • Limitação do trabalho docente à atuação didática • Necessidade de manter a unificação do trabalho mediante a utilização de apostilas do município • Uniformização e organização do trabalho didático • Maior comprometimento dos professores • Facilitação do trabalho didático • Facilitação da gestão • Importância do apoio do SAE • SAE como meio de suprir a inexperiência dos professores novos • SAE como meio de garantir o desenvolvimento e a continuidade do trabalho didático • SAE como meio de garantir a unidade da Rede e a formação continuada dos profissionais • Segurança fornecida pelo SAE para a gestão • Preferência pelo desenvolvimento do trabalho escolar com o SAE • Grande aceitação do SAE por parte dos gestores • Desconforto em relação à perspectiva de desenvolvimento do trabalho sem SAE • Relação de dependência com o SAE • Reconhecimento das limitações da apostila • Pouca utilização do Portal de internet • Problemas decorrentes da unificação do trabalho didático • Cursos de formação dirigidos para questões estritamente didáticas • Limitações dos cursos oferecidos pelo SAE • Excesso de projetos extracurriculares externos à UE • Resultados positivos com o SAE • Ambiente de maior cobrança • Competição velada entre as UE • Influência das avaliações externas na definição de objetivos de ensino • Índices como reflexo do trabalho escolar e instrumento de cobrança • Impacto psicológico dos índices de avaliações externas • Excesso de avaliações externas	• Terceirização do trabalho didático • Uniformização, padronização e competição

6.4.1. A terceirização do trabalho didático

Diante de todos os problemas enfrentados pela REPM de Catanduva, a SME, reconhecendo sua impossibilidade de atender as demandas e responsabilidades dessa grande e complexa Rede, adquire um SAE visando garantir o desenvolvimento do trabalho didático dentro de determinados padrões de qualidade. A aquisição de um SAE se configura na terceirização do trabalho didático, uma vez

que a empresa contratada assume a responsabilidade pela concepção e organização do cronograma e do conteúdo programático, o que implica assumir grande parte da definição dos objetivos de ensino. A partir das respostas dos gestores fica evidente que a aquisição do SAE não decorreu da opção refletida e deliberada acerca de uma determinada perspectiva didático-pedagógica, pois muitas escolas não possuíam ou estavam com seus PPP desatualizados. Além disso, segundo relatos de G1, os gestores da Rede não estavam devidamente preparados para a construção do PPP em suas UE, tanto que a SME atuou justamente realizando reuniões e cursos com o intuito de apresentar os fundamentos que deveriam nortear essa construção e, inclusive, desenvolveu uma estrutura para guiar a sua confecção.

“O Projeto Político-Pedagógico, quando eu cheguei aqui eu fui tentar ver o que tinha nas escolas em termos de PPP. Já estava no ano de PPP vencido (risos). E se falava muito de quando as escolas pertenciam à Diretoria de Ensino, não havia um Sistema Municipal de Ensino ainda e pertencia à Rede [referindo-se à Rede Estadual de Ensino]. E a Diretoria que (...) é de lá que emanava toda a estrutura, aí, o município instituiu seu próprio Sistema de Ensino e, em 2008, eu fui reestruturar junto com as escolas o Projeto Político-Pedagógico. O que eu percebi é que havia uma dificuldade muito grande de entender como é que estruturava. Então, eu tentei passar pra eles toda a estrutura, de como eu vou analisar, o que eu preciso nessa análise dentro da minha escola, por que é projeto, por que é político, por que é pedagógico, por que se chama assim (risos) [...]. PPP não é só para professor, é para a escola toda, envolvendo a comunidade. Vamos trabalhar o ECA, a Constituição nos seus artigos tais, tais e tais. Vamos pegar a LDB e ver o que ela traz a respeito. Enfim, vamos trazer toda a documentação que você tem na tua escola [...]. Enfim, fui esmiuçando todo o fundamento desse Projeto Político-Pedagógico. E aí eu senti uma dificuldade de estruturar esse documento [...]. Então, eu elaborei uma estrutura, eu começo por aqui, eu faço uma introdução, eu venho pelo histórico da minha escola, depois eu vou falar da clientela, como é que é, aí eu tenho que falar dos aspectos metodológicos (...). ‘Ah, tem o material’. Porque esse material foi adotado, o que ele traz na sua essência, em que ele contribui na escola. Eu fui trazendo essa sequência, eu falei: ‘Olha, eu vou passar essa sequência e ela vai ser trabalhada e agora, com todos esses dados coletados, vocês vão organizar esses dados nessa estrutura em capítulos e tudo mais’. E aí surgiu o PPP, vamos dizer, ele tem a estrutura parecida, todos eles, mas cada um tem a sua essência” (G1).

“Olha, eu não sei se isto ainda existe uma concepção totalmente formada [referindo-se à relação do PPP com o SAE], entendeu? Eu acredito que muitas vezes não. Porque ainda, estudar, ler, também é uma coisa que precisa ser trabalhada com nós educadores. Eu percebo, assim, uma carência muito grande, quando você convida professores para uma reunião, onde o candidato [referindo-se às eleições municipais de 2012] vai falar sobre a sua proposta, ninguém vai. Então, eu percebo ainda que não tem ainda uma concepção de que a apostila trabalha uma emancipação do aluno ou não. O quê que tem no desenho, no texto? Será que isto aqui é uma ingenuidade, leva a uma reflexão? Ainda eu percebo que nós temos que amadurecer neste aspecto, mais a gente tem que trabalhar, tem que insistir, para que faça uma leitura” (G2).

“Eu acho que nessa parte [referindo-se à relação entre PPP e SAE], deixa muito a desejar, por quê? Porque, por exemplo, a minha realidade aqui é diferente de uma realidade do Santos Aguiar, do Otacílio [EMEF de Catanduva]. Então, se fosse ver mesmo, para mim não interfere, porque quando eu estou fazendo o meu PPP, que eu fiz este ano, eu faço um diagnóstico socioeconômico, aí eu vou tabular e eu sei quantos pais ganham salário mínimo, dois, o que eles têm na casa deles, o que eles não têm, qual é a renda deles. O que eles precisam mais de necessidade aqui [...]. Então, é isso que está precisando no meu bairro? (...) A apostila não interfere nisso, porque eu preciso de

outras coisas para estar trazendo os pais para poder estar explicando, assim, o funcionamento, como que é que é, eles têm que estar presentes. Então, eu acho que nesse ponto a apostila pra mim não interfere muito, porque também eles não têm este contato: eu vou querer ou não? Eu gosto? Não tem. É colocado aqui e eu tenho que usar” (G4).

“Eu acho que são os mesmos [referindo-se à definição de objetivos de ensino trabalhando com um SAE]: a parte do núcleo comum, a parte diversificada e os temas transversais. Aqui nós temos, assim, muita liberdade, de traçar o perfil da escola, porque no começo do ano a gente faz o planejamento e traça o esqueleto de tudo que vai ser, tanto que nós temos que apresentar um projeto grandioso agora. Então, a gente fica livre, então permaneceu a mesma coisa: a parte comum, a parte diversificada, os temas transversais tem que ser trabalhado e o teu projeto pedagógico que, cada um tem o seu da sua escola, depende da sua realidade, a mesma coisa. Só que mais assim, a parte o núcleo comum tá organizado, a parte diversificada fica mais tudo muito organizado, entendeu? [...] Penso que até ficou melhor, por quê? Por que os conteúdos já estão ali, a gente segue o que está organizado ali” (G5).

“Eu acho que nós encaixamos o projeto nele [referindo-se o SAE], porque nós fizemos (...) a gente atualiza todo ano, o Projeto Político-Pedagógico. Então, eu acho que nós inserimos o PPP, que a gente fala, né. Porque, antes, não tinha o Projeto Político-Pedagógico, quando nós começamos a fazer, nós inserimos e já estava apostilado quando nós começamos e aí nós já inserimos e fizemos o projeto de acordo com a apostila [...]. Então, ele está dentro do PPP, porque tanto é que no PPP também a gente põe todos os nossos projetos da escola” (G6).

Devido à ausência de reflexão crítica acerca das relações entre o PPP das UE e a proposta didático-pedagógica do SAE, o PPP acaba se configurando mais como um documento de caráter burocrático, que contém informações sobre o contexto da escola e outros elementos de caracterização, do que um documento que materializa as reflexões, discussões e opções deliberadas pela comunidade escolar.

A REPM de Catanduva instituiu, após a aquisição do SAE, um sistema de avaliação municipal denominado Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Município de Catanduva (SAREMCA). Devido a problemas de elaboração e execução do exame, o processo de elaboração da avaliação das UE da Rede também foi delegado ao SAE Positivo. Considerando que o trabalho didático-pedagógico envolve o planejamento, a execução e a avaliação, a atribuição da prerrogativa de avaliar o rendimento das UE atribui ao SAE, além de ratificar, amplificar a terceirização do trabalho didático.

Apesar disso, os gestores têm clareza acerca das limitações de uma proposta didático-pedagógica predefinida e padronizada, especialmente no tocante a contemplação de aspectos regionais e de demandas oriundas do contexto local. A fim de dirimir essas limitações, a atuação tanto da gestão como dos docentes visaria adaptar e complementar aquilo que já vem predefinido pelo SAE à realidade cotidiana de cada UE. Como as apostilas são padronizadas e elaboradas pelo SAE e não contemplam, em sua maior parte, aspectos da realidade escolar local e demandas regionais, muitos gestores apontam a necessidade de um trabalho voltado para a complementação do material e para sua adaptação à realidade em que a escola está inserida. Diante disso, a principal tarefa dos gestores acaba sendo

o levantamento de informações e demandas do contexto local e a proposição de projetos paralelos que levem justamente em conta essas demandas e procurem sanar os problemas enfrentados pelas UE. Desse modo, a proposta didático-pedagógica presente nas apostilas serve para a orientação do desenvolvimento do conteúdo programático das diversas disciplinas escolares e, paralelamente, são desenvolvidos projetos extracurriculares de acordo com as necessidades diagnosticadas de cada UE.

“Olha, como diretora, o Sistema Apostilado tem o lado positivo e tem o lado negativo. O lado positivo é que já vem tudo certinho, você já faz o teu plano, os professores também, de acordo com o conteúdo da apostila. Aí eles trabalham e é a forma mais fácil, assim, de cobrança, a gente já tem como cobrar deles o conteúdo, ali, específico de cada série, cada apostila. E o ponto negativo que eu acho é que não pode seguir só uma apostila” (G6).

“No começo do ano faz o planejamento de toda parte (...) eu penso que a parte mais planejada, é o tema transversal. A sexualidade, drogas, tudo isso, você inclui (...) inserir, dentro da parte do núcleo comum e da parte diversificada. Então, ele é organizado por bimestre. Todo bimestre, tem o conteúdo já organizado, o tanto que você tem que dar, onde você vai ter que chegar, então ele é organizado por bimestre” (G5).

Os projetos extracurriculares, elaborados pelos gestores das UE ou pelos gestores da SME, são paralelos aos objetivos pré-definidos pelo SAE, inclusive, muitas vezes, não têm relação direta com os conteúdos programáticos presentes na apostila para determinado bimestre. Há um descompasso nítido entre o que vem definido pelo SAE para ser desenvolvido em sala de aula e as demandas locais que surgem em decorrência dos problemas do cotidiano escolar. Com isso, os projetos paralelos acabam sendo acrescentados ao conteúdo programático a ser desenvolvido pelos professores. Porém, se o conteúdo da apostila “precisa” ser desenvolvido, devido à dinâmica de trabalho com a utilização das apostilas, os professores acabam encarando os projetos extracurriculares como empecilhos para o “correto” desenvolvimento de seu trabalho didático em sala de aula. Essa não confluência entre os objetivos estabelecidos nos projetos extracurriculares e a atividade desenvolvida no âmbito de cumprimento do conteúdo programático, obriga, muitas vezes, o professor a ter que “correr com o assunto” e/ou “fazer uma abordagem mais superficial”. Dessa maneira, o professor acaba tendo que improvisar, “encaixar” as atividades oriundas do projeto em sua sequência didática pré-estabelecida ou, até mesmo, interromper o que vem desenvolvendo para conseguir trabalhar o que é solicitado pelo projeto.

“Eu tenho feito o objetivo por bimestre, porque se eu for fazer ao longo do ano, eu, não é que eu vou me perder, eu posso não atingir tudo o que eu quero, porque você tem que pensar tudo que você vai trabalhar, os projetos que vão sendo encaixados ao longo do ano que acabam mudando o seu foco, porque você tem um objetivo, você traçou toda uma linha de trabalho e vão colocando coisas no meio. Quer dizer, você está fugindo daquilo que você programou [...]. Então você tem que procurar encaixar, moldar ele naquilo que você está trabalhando. Quando isso acontece, ótimo. É mais uma forma de o aluno ver aquele conteúdo de uma forma diferenciada [...]. Mas, tem projetos

que vem da Secretaria de Educação, principalmente com português, que os professores ficam desesperados. Porque eles têm todos os objetivos deles programados e vem uma coisa completamente diferente no meio. Então é isso daí que eu acho que tem que tomar cuidado” (P2).

Esses fatos revelam a ausência de espaços coletivos de definição do trabalho escolar, de um espaço para o planejamento onde os atores envolvidos possam chegar a consensos sobre as necessidades da escola que sejam integradas às demandas e objetivos de cada disciplina. Um planejamento que consiga apontar as necessidades impostas pela realidade em que a escola está inserida e as demandas curriculares mínimas para cada série e cada disciplina que estejam em consonância com os parâmetros e metas nacionais.

De fato, nas reuniões de HAC observadas, o conteúdo, no geral, girava em torno comunicados gerais e em torno de problemas de indisciplina dos alunos. Os comunicados incluíam alunos que tinham mudado de sala ou de período ou que tinham saído da escola; pedidos da coordenação para que os professores acertassem o diário de classe etc. As HAC se caracterizaram mais por momentos de acertos burocráticos e de questões práticas do que momentos de estudo e reflexão acerca de alguma temática geral ou mesmo sobre a proposta teórico-metodológica do material didático do SAE. Cabe ressaltar que as observações foram realizadas no final do ano letivo e isso pode ter influenciado no conteúdo das reuniões em virtude do fechamento do bimestre e do ano letivo. Contudo, ao questionarmos as professoras, as mesmas confirmaram que essas reuniões tinham majoritariamente essas características e que apenas esporadicamente alguns momentos eram reservados para leitura e discussão de textos da Revista Nova Escola⁷⁰.

Outra reunião observada foi realizada entre a coordenação pedagógica da SME e os diretores das EMEF no Auditório da SME em janeiro de 2012 no período da tarde. A reunião tratava do planejamento para o ano de 2012 envolvendo os gestores da SME de todos os diretores e coordenadores pedagógicos das EMEI e EMEF da REPM de Catanduva. De modo geral, o foco recaiu sobre a importância da definição de metas e, juntamente, a definição de um plano para alcançá-las.

Como atividade inicial, G1 e a Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil entregaram uma folha de sulfite rosa e uma folha de sulfite verde para todos os participantes. G1 solicitou que os participantes elencassem 10 objetivos envolvendo a vida pessoal e a vida profissional para o ano de 2012 e os listassem na folha rosa. Em seguida, Virgínia solicitou que os participantes colocassem o prazo estipulado para alcançar cada um dos objetivos presentes na folha. Depois, G1 solicitou que os participantes colocassem os esforços pessoal e financeiro necessários para alcançar cada um dos objetivos. Após essa primeira atividade, G1 pediu para que o diretor e o coordenador pedagógico de cada UE colocassem na

⁷⁰ Para maiores informações sobre a revista, ver: < <http://revistaescola.abril.com.br/>>. Acessado em: 03 de jan. 2013.

folha verde as metas para sua escola no ano de 2012. Feita a lista, G1 disse que a mesma deveria colocada em local apropriado na sala da direção e que frequentemente você revisada para verificar o que teria sido alcançado. G1 discorre, então, sobre a importância de se estabelecerem metas para as UE, o modo adequado de fazer o acompanhamento e a importância de se comemorar cada conquista parcial. Ao final do ano os gestores das UE deveriam sempre revisar toda a lista e, com isso, verificar os pontos positivos que deveriam ser reforçados e pontos falhos que deveriam ser revisados para o próximo ano letivo. G1 afirma que tanto os gestores da SME quanto os gestores das UE não podem ficar utilizando os fatores externos como “desculpas” para não “colocar a mão na massa”. Aponta, ainda, que os diretores e coordenadores pedagógicos têm que trabalhar com aquilo que está posto: materiais, salas, professores etc. Todos esses fatores seriam desafios que precisariam ser gerenciados e enfrentados justamente pelos gestores das UE.

No geral, a reunião centrou-se na necessidade de os gestores das UE atuarem no sentido de conseguirem superar os desafios cotidianos em vistas de alcançarem as metas estipuladas. Interessante notar que, em momento algum, são discutidas as questões relativas aos problemas e desafios enfrentados no cotidiano escolar por cada UE e a necessidade de ações refletidas e coletivas que busquem caminhos para superá-los. Também não foram discutidos os pressupostos didático-pedagógicos do material didático utilizado pela Rede, seus encaminhamentos teórico-metodológicos, suas relações com os PPP das UE e como estas poderiam orientar as ações no sentido de consecução das metas. Nem mesmo foram refletidas as relações entre as metas traçadas para o ano letivo e os objetivos presentes nos PPP.

A descrição das observações realizadas aponta para poucos, ou até ausência, espaços e tempos para reflexões mais profundas acerca dos fundamentos político-pedagógicos que fundamentam as ações, no geral, da REPM de Catanduva e, em particular, das EMEF do segundo ciclo. Apontamento de ratifica justamente as afirmações de G2 no que se refere à falta de consciência em torno das relações entre os PPP das UE e as características do SAE adotado.

A aquisição do SAE redundava na outorga dada pela SME a uma empresa para a definição não só do que deve ser ensinado, mas também sua sequência e em que duração. Fato que culmina na determinação do trabalho didático por outrem e, portanto, na terceirização do trabalho didático.

Entre os gestores há consenso de que o material é apenas um apoio, apenas um norte para o desenvolvimento do trabalho didático. Se os projetos são importantes para trabalhar questões locais, por que não elaborá-los de acordo com o que vai ser desenvolvido, em termos de conteúdos programáticos, pelos professores ao longo do ano? Ou melhor, porque manter um Sistema Apostilado que não contempla as demandas locais? Será que a definição dos objetivos dos projetos não

poderia dar origem a um planejamento didático-pedagógico que contemple o desenvolvimento dos conteúdos programáticos necessários para cada série e cada disciplina? Logo, podemos nos perguntar: Por que, afinal, adotar um SAE? A adoção do SAE acaba sendo motivada, conforme abordamos na próxima seção, pelo pacote de serviços oferecido e pela possibilidade de unificação, padronização e controle do trabalho didático desenvolvido nas UE que compõem a Rede.

6.4.2. Controle sobre o desenvolvimento do trabalho escolar: uniformização, padronização e competição

Um dos fatores identificados que influenciaram na opção de adoção do SAE na REPM ser refere à segurança dada aos gestores no tocante ao desenvolvimento do trabalho. Como se trata de um contrato firmado entre a PM 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.

“[...] para mim foi isto que eu te disse, a unidade, a segurança, a garantia dos encontros, isto para mim me deu muita segurança, por quê? Porque você visita, você vê o que está acontecendo, você tem um acompanhamento. Quando você entra em uma escola que, um está fazendo uma coisa, o outro está fazendo outra, e outro, isto você vai falar (...) isto tira a autonomia? Não. Eu acho que escola é um templo, escola tem ritos, escola tem que ter metodologia, eu acho que a escola tem que ter (...) não que o professor não quebre isto, é claro, mas ele tem que ter o lúdico, garantia das experiências, se não tiver isto não funciona. O laissez faire não funciona em lugar nenhum do mundo, nem em escola de Summerhill, entendeu? Então, ele dá uma segurança de a gente saber que as coisas estão acontecendo, em alguns espaços melhores, outros ainda melhorando, em outros tendo que haver uma intervenção da gente maior, mas eu acho que me dá muita segurança” (G2).

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, obrigatoriamente, 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 professores, a má formação

inicial da maior parte dos professores, a falta de experiência dos professores iniciantes e a falta de comprometimento de professores com o estudo, com sua formação continuada e com o desenvolvimento do trabalho escolar. O SAE permite o desenvolvimento do trabalho escolar com um padrão mínimo de qualidade estabelecido, ao menos no que tange à sequência didática, a seleção de conteúdos, a seleção de atividades, a inserção da informática nas atividades escolares e formação continuada dos profissionais.

“Eu entendo assim também, que as transferências acabavam, assim, sendo mais viáveis para os alunos, porque como existe um tempo e um material a seu tempo e um conteúdo a ser desenvolvido, então, quando eles vão de uma escola para outra, porque eles mudam bastante, eles podem levar o material didático e dar continuidade no seu aprendizado, assim eu achei que foi facilitador neste sentido” (G1).

“[...] até com as ausências dos professores que ainda percebo muito grande, eu acho que o que é público, exemplo: licença prêmio, licença saúde, a Rede privada não funciona assim, você tendo um Sistema Estruturado, até quem vem substituir garante uma certa continuidade, garante aprendizagem, isto é relevante” (G2).

“Eu acho que melhorou, porque antes (...) ainda que apostila seja só para você se orientar, é um norte, mas o professor ainda tem receio, porque ele tem que cumprir. Porque senão eles chegavam aqui e dava qualquer coisa. Agora não, tem que ter (...). Nesse aspecto melhorou para o aluno, inclusive por tudo que a escola (...), eu recebi um monte de aluno do Imperial, do Alpino [referindo-se a bairros de periferia do município] e meu índice não caiu. Eu já atingi meu índice de dois mil e (...), eu não lembro, mas eu estou bem acima já. Eu acho que nesse aspecto melhorou” (G4).

“Com a apostila, eles [referindo-se aos alunos] não têm mais que copiar porque muitos ficavam copiando e não prestavam nem atenção na aula no que está copiando. Então, ficava assim, aluno copista, vai copiando sem entender nada e com a apostila o professor vai falando, eles vão prestando atenção na leitura [...]. Tinha reclamação que tinha professor que só escrevia na lousa, nem explicava direito, passava matéria e copiava (...) página tal, copia ali. Então, sabe aquele professor que não queria nem saber? Agora não, ele tem que trabalhar aquele conteúdo, porque tem uma cobrança também. Nós temos uma prova no final de bimestre, tipo do SAREMCA, que a gente faz e a gente manda estas questões, esta prova, para a Secretaria da Educação e então a Secretaria sabe o que nós estamos trabalhando e através destas avaliações a gente sabe se o professor trabalhou ou não, entendeu? Porque a gente esta vendo bem de perto, sabe” (G6).

“Em geral, nós professores, também por causa de nossa formação ruim, a gente fica querendo receita de bolo e querendo que o material traga tudo pronto. Eu não acho isso legal, eu acho que a gente tem que ter base teórica, condição, formação, pra ser criativo e pra construir a aula. Mas, justamente, no meu caso como professor iniciante naquele primeiro ano, o material estruturado ajudou muito, eu acho que se eu tivesse só o livro (...) porque o livro ele tem mais conteúdo e não dá pra trabalhar o livro didático hoje em dia com o tempo que a gente tem. A apostila ela traz tudo resumido, então isso ajudou [...] para minha experiência inicialmente ajudou. Eu acho que, assim, inicialmente ajudou e foi, com o tempo, com a experiência, eu fui conseguindo mais condições de sair da apostila e fazer outra coisa” (P5).

A própria lógica de funcionamento do Sistema, seu *modus operandi*, estrutura a ação didática a tal ponto que propicia o controle cotidiano do desenvolvimento do

trabalho escolar, chegando a não ser necessária uma cobrança explícita e direta dos gestores, uma vez que, para o desenvolvimento do trabalho nesse contexto, se faz premente seguir o mecanismo pré-concebido. Os gestores ficam responsáveis pela vigilância e pela coordenação das ações em função da boa execução das tarefas previstas e os professores são induzidos a se adequarem, por meio da utilização de estratégias diversos, a fim de conseguirem desenvolver seus trabalhos. Para a gestão, essas características são importantes porque, “automaticamente” organiza mais o desenvolvimento do trabalho didático em sala de aula e isso se reflete no desenvolvimento mais organizado do trabalho da escola. Muito tempo e trabalho que seriam necessários para a realização de reuniões de planejamento, definições coletivas de objetivos de ensino, discussões acerca do currículo, de elaboração do cronograma de trabalho, ações para formação continuada de professores, dentre outros, acabam sendo reduzidos, pois o Sistema já traz tudo pré-elaborado e organizado. Portanto, a aquisição de um SAE promove a facilitação do trabalho didático e, conseqüentemente, a facilitação do trabalho docente e do trabalho escolar.

“Eu penso que é a mesma coisa, facilitou muito, o professor não precisa ficar procurando, tá pronto, não é? Antes, pelo menos (...) há 13, 15 anos atrás, ficava procurando, a gente pegava, eu até comprei uma impressora matricial, que eu fazia tudo nela, pra economizar o cartucho da tinta, era tudo muito mais trabalhoso, agora tá tudo prontinho. Você tem o livro seu e aluno tem o dele. Por exemplo, o professor dá aula em quatro quintas, três sétimas, imaginou ele ter que programar aula pra cada série, agora não, facilitou pro aluno e pro professor, na parte de organização e de sistematização. Pra gestão penso que também, pois fica tudo muito mais organizado, já vem pronto. O que a gestão tem que fazer? Acompanhar. [...]. O trabalho fica em dobro [referindo-se ao trabalho sem o SAE], porque tem que fazer toda parte de organização de conteúdo. O planejamento nosso era muito mais demorado, se você pegasse um planejamento nosso há dez anos atrás, se faria 3, 4 dias de planejamento, por quê? Porque você estaria realmente estruturando o conteúdo. Porque cada professor ia fazer de um jeito. Um professor trabalha, por exemplo, vamos colocar a matemática, vamos supor a adição, dos pequeninhos, cada um vai trabalhar de um jeito. Então, você teria que estruturar tudo (...) o material estruturado (...) o que você ia utilizar de recurso. Porque o planejamento é assim: o conteúdo, a estratégia, o objetivo, você teria que estruturar tudo isto e agora já está lá. Está muito claro, tem objetivo, estratégia, conteúdo, como você fazer este conteúdo, desdobrar” (G5).

O SAE traz maior padronização para o desenvolvimento do trabalho escolar na Rede, uma vez que todas as escolas começam a trabalhar com um único material didático que condiciona o tempo e a dosagem do conteúdo programático. A nova dinâmica de desenvolvimento homogêneo do trabalho didático acaba permitindo o maior controle por parte da SME. 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. O trabalho com um único material didático nas diferentes escolas permite também que os alunos transferidos possam dar continuidade ao aprendizado do conteúdo programático sem maiores rupturas e necessidades de adaptação.

Com a terceirização do trabalho didático, a definição de objetivos de ensino sofre uma expressiva influência dos parâmetros fixados por programas de avaliações externas. De fato, historicamente os SAE se caracterizaram por sua especialidade em elaborar mecanismos didático-pedagógicos que possibilitam configurar o trabalho escolar em função da eficiência em obtenção de resultados em avaliações externas.

Como pode ser evidenciada na fala dos gestores e das professoras, a definição de objetivos de ensino, com exceção dos projetos extracurriculares, se pauta nas competências e habilidades exigidas justamente pelas avaliações externas.

“Então, a gente tem que produzir realmente conhecimento nas escolas, porque existe aí a Prova Brasil, que já faz o cálculo para o IDEB, existe a prova do SARESP, que faz o cálculo do IDESP, e aí o município instituiu o SAREMCA que faz o cálculo do IDEMCA, e aí é um monte de índices a ser alcançados, são muitas questões discutidas, a questão das competências e das habilidades, a questão dos descritores que são exigidos nas avaliações, dos descritores [...] que competências a Prova Brasil exige? Que competências a avaliação do SARESP exige? Que competências eu tenho que desenvolver no meu aluno? (...) aí então ficava, eu pego o material didático e eu dou aula, aí chega uma avaliação e discute-se assim (...), o docente, eu estou ilustrando tá, eu preparo pra a prova ou eu cumpro o material? Então foi feito todo um trabalho e a gente pediu a parceria do Positivo também, então nós fomos pontuar dentro do material didático, onde é que estavam as competências exigidas pela Prova Brasil, em que unidade, em que página, em que volume, onde elas apareciam [...]. Assim, foram e são ainda muitas as discussões em cima e aí nós solicitamos e o Positivo fez um caderninho, onde ele fala da Prova Brasil e ele vai pontuando essas competências no material didático, que nos ajudou a estar atuando até com a equipe de coordenadores e professores” (G1).

“A escola necessitava de ter estes parâmetros, não sei como era antes de eu ser diretor, mas eu acho que faltavam parâmetros para as escolas determinarem as metas próprias de cada escola. Ficava muito na questão da comunidade da escola, vamos melhorar o nível de aprendizado, de aprovação, de retenção, de evasão de alunos, de número de faltas, mas não se almejava coisas maiores aí, até a nível nacional. E quando veio essas avaliações externas principalmente a do MEC, para avaliação do Ideb, deu para traçar, pelas metas, os parâmetros e onde que a escola consegue estar inserida dentro desses parâmetros que foram estipulados na época. Então, com o conjunto do Sistema, a própria Secretaria municipal de educação e a comunidade escolar, trabalhar, planejar e determinar metas para você atingir aquilo que você almejou como objetivo para escola. Então, foi importantíssimo” (G3).

“A gente trabalha os descritores (...) e sempre a gente vai (...) a cada mês trabalha um descritor, aí depois tem uma avaliação, vê o que o aluno aprendeu e o que não aprendeu. Então, a gente tá sempre indo e voltando, a gente retorna para ver. Aí chega o SAREMCA e o SARESP, vê o nosso índice. No outro ano, se nós não atingimos a meta ou se atingiu, a gente vê o que precisa estar melhorando. Então, a gente sempre faz essa ligação. Se o que eu planejei não deu certo, eu tenho que mudar a minha estratégia, aí vai a gente muda e segue isso aí” (G4).

Além desses fatores elencados, podemos perceber, a partir da análise das entrevistas com as professoras, que a avaliação externa acaba se configurando como instrumento de cobrança. Em vários trechos das entrevistas foi possível

constatar que as professoras são induzidas a procurar abordar todas as unidades da apostila pela própria dinâmica de desenvolvimento do trabalho escolar uniformizado e controlado. Todos os conteúdos são trabalhados, pelo menos até o terceiro bimestre, uma vez que podem ser cobrados na avaliação externa do final do ano. Interessante notar que há uma preocupação em relação à quantidade de conteúdo a ser abordado em sala de aula, mas não em relação ao modo como vai ser trabalhado, daí os professores adotarem estratégias de “passar mais rápido” o assunto, de focar menos, de não aprofundar determinados conteúdos.

Inevitavelmente, diante de tal contexto, grande parte do trabalho pedagógico é direcionado e conduzido em função das avaliações externas. Inclusive identificamos um direcionamento do trabalho didático para o treinamento dos alunos, com revisões e atividades dirigidas, em relação à boa performance nas avaliações externas.

“Olha, eu procuro de uma maneira geral seguir o que tá sendo pedido ali, mas, de uma certa forma, eu me sinto na liberdade de mudar alguma coisa que eu acho que não vai funcionar. Então, quando eu faço essa troca, normalmente a gente fala com a coordenadora pra mudar, pra fazer alguma mudança, mas tem que se preocupar muito, Amadeu (...) a gente fica, eu acho, que com a autonomia da gente meio limitada, porque vem o SAREMCA e eles não vão fazer questões com a diversidade que você pôs na sala de aula, eles vão seguir exatamente o que está na apostila. Então, você acaba ficando, assim, não é limitado, mas tendo que seguir aquilo, aquelas regras, aqueles parâmetros. Você é livre de você usar o método que você quiser, se você quiser usar só na forma de informática, você vai usar. Se você quiser só aula expositiva, você vai falar. Mas a sequência, a matéria, eu acho, que você tem que seguir aquilo que tá lá na apostila. Porque, de uma certa forma, no final do ano que vai ser agora em outubro, é isso que eles vão cobrar. Nessa avaliação do SAREMCA é isso que eles vão cobrar, o que tem na apostila. Então, você fica limitado, de uma certa forma, ou obrigado, não sei se é esse termo obrigado fica meio pesado. Mas, eu me sinto na obrigação de, pelo menos, trabalhar todos aqueles conteúdos que tem na apostila, porque eu posso prejudicar o meu aluno se eu não abordar aquilo que está no material. Então, essa livre escolha acaba (...) não tem uma liberdade total. Não, é uma liberdade controlada. Eu posso mudar a forma de dar o conteúdo, eu posso mudar as atividades, eu posso mudar o método, mas o tema central eu acho que eu não posso mudar” (P2).

“[...] no fim o trabalho fica todo voltado pra isso, porque a cada reunião que a gente fazia a cobrança principal era a Prova Brasil, eram as avaliações externas. Então, em 2011 na escola que eu estava a gente passou a fazer questões de prova de uma maneira diferente, até aquele momento eu fazia a questão (...) eu fazia a questão (risos), não interferiam em como eu estava fazendo a questão para fazer as avaliações para os alunos. Aí a partir daquele momento eu tive que adequar as minhas questões a um padrão, que é um modo como essas avaliações externas fazem questões, baseado nas habilidades e competências. E aí a gente foi atrás daquela matriz, que eu acho que é do Estado, daquele prova do SARESP, que fala quais são as habilidades e competências para Ciências Naturais pra cada série e aí a gente fazia as questões naquele estilo, todos os professores tinham que fazer as questões naquele estilo. Então, a matriz já vem de fora, já vem imposta, e aí até o tipo de questão já tinha que ser naquele modelinho. Então, no final o trabalho todo fica baseado nisso” (P5).

“Eu fico atenta, não vou falar que eu não fico. Mas eu não me atropelo, porque eu tenho consciência, por exemplo, que o SAREMCA vai cobrar até o terceiro bimestre, não vai cobrar o quarto, porque o SAREMCA é em outubro, como é que eles vão cobrar uma matéria de quarto bimestre, se ele cai no quarto bimestre? E como nós professores do município somos avaliados,

diretamente ou indiretamente, pelo índice que os nossos alunos alcançam no SAREMCA, eu sei que eu preciso desenvolver bem a apostila até o terceiro bimestre. Então, no quarto bimestre se eu estou atrasada, pra eu terminar a matéria o que eu faço, eu dou mais uma enxugada. Eu tento desenvolver bem os três bimestres que são os bimestres cobrados no fim das contas pelo SAREMCA, que é o que a gente tem que fazer. E aí no quarto bimestre até o dia do SAREMCA eu vou ter terminado a Apostila 3 com todos eles, já está previsto, com a quinta série eu já terminei, então eu já estou na quatro. Nas outras salas eu ainda estou na três, mas eu já estou terminando, até o dia do SAREMCA que é o dia 26, até a semana do dia 20 que é a semana do SAREMCA eu já vou ter terminado a Apostila 3 com todos eles, então eles não vão ter prejuízo [...]. Agora, o SAREMCA eu fico bem tensa, bem preocupada. Eu tentei olhar as provas dos último dois anos, ver a tendência de ensino, que é o que a gente faz, né, ver quais são as matérias que eles cobram mais. Aí na hora de ensinar essas matérias eu dou muito mais peso pra elas, e é assim que eu decido se é mais importante ou não. Que foi o que eu falei antes: 'ah, isso daí é menos importante, então eu enxugo'. A parte que eu acho mais importante eu tento (...) como que eu vejo essa importância? Olhando o SAREMCA, olhando as provas do SAREMCA que o Positivo elaborou, né, mas de uma maneira (...) 'como é que eles montam isso, como é que eles fazem? Ah, na quinta série tem que ter umas duas ou três questões de água, que é muito importante esse tema, e não tem tanta de rocha'. Na água eu preciso me aprofundar mais, eu preciso dar mais exercício, eu preciso dar coisas pra eles pintarem (...). Eu fico muito preocupada, eu fico" (P6).

"[...] a gente tem que fazer revisão do primeiro e do segundo bimestre pra eles irem um pouco melhor na prova, ir trabalhando, por exemplo, eles pegam as provas anteriores do SAREMCA e pedem pra gente passar esses exercícios pra eles, pra fazer tipo uma revisão pra ver como é que eram as questões" (P4).

Na observação da reunião de planejamento para o ano de 2012 envolvendo os gestores da SME de todos os diretores e coordenadores pedagógicos das EMEI e EMEF da REPM de Catanduva a questão dos índices também apareceu. Em um determinado momento, G1 apresentou as notas obtidas em algumas avaliações externas e compara os índices altos em algumas disciplinas com os índices muito baixos em outras. G1 chamou a atenção que o papel dos gestores das UE seria o de trabalhar esses resultados apresentados, estabelecendo metas para o ano e cobrando para que seus professores trabalhassem no sentido de tentar atingi-las. G5 pede a palavra e diz que considera um absurdo a questão de salas diferentes terem notas muito distintas mesmo usando o mesmo material na mesma estrutura. Em cima da fala de G5, G1 diz que os gestores das UE não podem ser coniventes com a incompetência e que a mudança depende de incomodar, de "cutucar" os professores. Nesse momento outra gestora intervém dizendo que há três anos as notas de História (referindo-se às notas obtidas na avaliação externa para a disciplina escolar) estão baixas e que havia alertado a professora, mas a mesma não mudava a postura e que não podia fazer nada, pois a mesma era efetiva. Então, G1 expõe que, como maneira de pressionar os "maus professores", os gestores das UE poderiam fazer um relatório circunstanciado e utilizá-lo para possíveis punições administrativas, porém esse deveria ser utilizado com muito bom senso e parcimônia. G1 finaliza a questão falando da importância dos gestores apresentarem grande "bagagem de conhecimento" para poderem ser tomados como exemplos por seus professores, finaliza a discussão e prossegue com a reunião.

A descrição de parte da observação realiza corrobora as afirmações das professoras entrevistadas acerca do papel de instrumento de pressão e cobrança assumido pelos índices de avaliações externas no contexto de trabalho analisado.

Ademais, a unificação e homogeneização do trabalho didático desenvolvido pelas UE da Rede faz com que a comparação entre as mesmas acabe sendo inevitável. Ora, se todas as UE utilizam o mesmo material didático, podem contar com a assessoria do SAE, possuem o Portal de internet e têm a mesma formação continuada, os índices obtidos são inadvertidamente interpretados como resultado da qualidade do trabalho desenvolvido por seus profissionais. Logo, os índices obtidos em avaliações externas acabam se configurando como indicativo da eficiência do trabalho desenvolvido. Cria-se um estado de permanente tensão, uma vez que ninguém quer ser considerado perdedor ou fracassado perante seus pares. Esse estado de tensão gera um clima indireto de competição entre as UE e até entre os professores.

“[...] a gente tem uma tendência a criar uma expectativa bastante grande, principalmente quando a gente tem os resultados do Ideb, você fica extremamente ansiosa, porque você quer saber (...). Porque é um indicador relevante no Brasil (...) hoje o Ideb está no mundo. Então, eu tenho procurado comparar até” (G2).

“[...] eu acho que é muito importante isso [referindo-se aos índices de avaliação externa], porque a gente está analisando não só o aluno, mas está analisando o professor também, eu acho que está analisando o trabalho do professor” (G6).

“Olha, eu tenho efetivos ótimos, que se empenham, você orienta. Tipo a P3, ela era uma menina crua (...). Eu falo: ‘P3 é assim que faz (...) ela está sempre trazendo retorno, o índice dela aumentou bastante. Agora, tem uns que já estão no final de carreira, que não se interessam” (G4).

“Não é bem tranquilo, né? Porque tudo que faz por (risos), por medição, não é tranquilo, não é? Uma escola é melhor, né? Sempre tem, não é? [...] E aí realmente, às vezes a gente, às vezes, por mais que você (...) você não quer ver o resultado ruim, não é? Ninguém quer. E isto tem que ser trabalhado, às vezes (...) às vezes, é complicado sim, pelo próprio gestor, porque quando você está numa gestão você quer o melhor, não é? Então, às vezes até pra (...) nas últimas vezes aí, a coordenadora, excelente, excelente, uma das melhores da Rede, ela ficou muito ruim, quase ficou internada por enxaqueca, porque, sabe, se debruça muito e a hora que você tiver que ver, o resultado não é tão (...) não é bem o que você esperava” (G5).

“O SAREMCA tem todo ano. Assim, eu me sinto pressionada, porque quando tira uma nota baixa, na hora de fazer planejamento todo mundo vê, eles colocam os gráficos para todo mundo e tem uma cobrança. Eles perguntam por que foi tão mal a sala, se não trabalhou direito o professor. Assim, a culpa é do professor, sempre. Se a sala for bem, ótimo, se não for a culpa é do professor. É na escola no início do ano. Cada diretor faz o seu. Assim, é uma maneira deles cobrarem e de pressionarem a gente. Eu me sinto pressionada” (P3).

As UE inevitavelmente se comparam e comparam seus índices, criando uma espécie de concorrência. Interessante notar que essa competição muitas vezes não é assumida explicitamente nos discursos, antes, ela é velada, mas existe, visto que

são apresentados nas reuniões de planejamento o *ranking* das escolas e das disciplinas, inclusive o *ranking* das turmas dentro de cada escola. Diante desse contexto, o aumento do índice significa que o material está sendo utilizado corretamente e a UE está desenvolvendo um bom trabalho e o contrário também acaba sendo verdadeiro. Este mesmo mecanismo se aplica ao trabalho desenvolvido pelos professores no sentido de saber quais são os professores que têm melhorado seus índices e quais têm piorado.

Se o índice da UE não é bom, significa que o trabalho não está sendo bem realizado e é necessário cobrar para que então o seja. Essa perspectiva influencia as relações estabelecidas entre os profissionais que compõem a Rede. É gerado um ambiente, muitas vezes indireto e tácito, de cobrança por resultados. Afinal, o SAE só permanecerá sendo utilizado se, minimamente, gerar os resultados pretendidos pela gestão da SME e pela gestão municipal. Podemos afirmar que se trata da inserção da lógica da eficiência gerencial com o estabelecimento de um sistema hierarquizado de cobrança, em que cada nível fica responsável por determinado resultado: o professor pelo resultado de seus alunos, o coordenador pelos resultados dos professores, o diretor pelo resultado da escola e a secretaria pelo resultado da Rede. Comparações são utilizadas para mostrar quem está sendo eficiente e trabalhando de modo correto e indicando o sentido do que deve ser feito aos demais.

“[...] nós subimos, pelo menos na Prova Brasil, do sexto ao nono ano daqui do município, a nossa escola foi a teve o maior índice. Não foi ainda grandes coisas, mas das escolas municipais, a nossa escola foi a primeira e aqui na cidade nós ficamos em terceiro, perdemos para duas escolas só. Então, assim, foi muito bom, do sexto ao nono” (G6).

“[...] começo do ano na minha escola tem o planejamento com todos os professores. A direção coloca, escaneia, eles fazem gráficos, vira uma loucura no final do ano com esse SAREMCA. Eles fazem média de sala, média de disciplina por sala, disciplina por escola. Tem uma competição danada entre as várias escolas da Rede por índices. Porque tem o índice do Ideb que eles querem alcançar. Tem sala, anos que já alcançaram, já passaram, outras não. Então, tem o começo do ano que a diretora ‘chama a gente não chinha’, vamos dizer assim (risos). Que ela, sem falar teu nome, ela coloca o gráfico lá: ‘Olha, Ciências de quinta a oitava série, ano passado a nota foi essa, esse ano a nota foi essa, a nota foi tanto, a média da escola foi tanto. Por que essa nota baixa?! O que está acontecendo?! Professor de história o que tá acontecendo? Aluno de Educação Física com essas notas? Educação Física que os alunos gostam tanto de Educação Física? Com é que vai ter essas notas no SAREMCA? Como é que pode isso? Como o aluno pode ir mal desse jeito? Com nota dois, com média tal, com média tanto?’. Então, tem essa cobrança no começo do ano e a gente escuta um monte, cobrando resultado do ano anterior. Agora, em Ciências, graças a Deus, é uma matéria que eles gostam em relação a outras matérias [...]. Então, em relação a outras disciplinas, Ciências está sempre bem colocada, então, eu escuto pouco (risos). Então, a cobrança geralmente é aí. Como a bronca é muito grande no começo do ano, a gente já se mata durante o ano pra ver se no final do ano as notas vão ser boas no SAREMCA pra gente não ser cobrado no outro ano” (P1).

“O SAREMCA, vai no final comparar uma escola com a outra e, quer você queira ou não, até nós fazemos essa comparação. Mostra lá o rendimento e você fala: ‘Nossa, por que que essa sala foi desse jeito e não atingiu?’. Você mesmo acaba se comparando com outra escola, com outra matéria. Acho que a cobrança vem [...] esse ano eu estou muito preocupada com meus sextos anos, as outras

salas tem aluno que dá também (...) mas eu estou preocupada com meus sextos anos. Porque é uma sala que, ao longo do ano, me mostrou que eles são muito imaturos, são alunos que não conseguem se fixar e fazer uma atividade, prestar atenção, se você não chama a atenção, se você não fica lá perto. Então, é uma sala complicada. Eu estou preocupada com o resultado” (P2).

“Então, pra mim (...) Ciências é sempre o segundo lugar, só perde pra Educação Física. Então, eu ainda considero que eu estou ‘bem na fita’ perto dos outros professores. Mas a cobrança existe, sim. Existe. Se alguém fala que não, não é bem isso, porque o diretor te mostra no dia do planejamento, no começo do ano, como foram as notas do SAREMCA do ano anterior e ele vira, assim, para o professor – ano passado foi de geografia na minha escola, que teve um desempenho muito ruim – de geografia e ele fala: ‘Você precisa preparar melhor os alunos esse ano’. Então, ele cobra. Comigo isso não aconteceu ainda, porque Ciências está ‘bem na fita’. Mas, se esse ano acontecer de dá uma (...) não sei o que pode acontecer com esses alunos (...) e minha média abaixar muito, vir uma média 3, eu sei que vai vir pressão pra cima de mim [...]. Mas, assim, eu vou te falar a verdade, eu sei que o SAREMCA não vai me levar a ser demitida, nem nada disso, mas mesmo assim eu me preocupo com isso, eu tenho uma preocupação real em tentar melhorar sempre o meu desempenho e o dos alunos também” (P6).

A despeito das ressalvas feitas pelos gestores, é possível verificar o impacto psicológico que os índices possuem e o papel que acabam assumindo no ideário da comunidade escolar. Mais do que simples parâmetros, os índices se transvestem em reflexo da qualidade do trabalho escolar e, por causa disso, se tornam instrumento de cobrança e comparação.

Portanto, com a introdução do SAE na REPM de Catanduva, o trabalho escolar passa a se desenvolver de modo uniformizado e controlado. A uniformização ocorre em virtude da utilização do mesmo material didático; com o mesmo ritmo de desenvolvimento. O controle sobre o trabalho escolar se dá pela dinâmica de distribuição e características da apostila; do direcionamento do trabalho didático em função das características didático-pedagógicas das apostilas e das avaliações externas; e pela atmosfera de concorrência estabelecida entre as UE e os próprios professores.

Essa uniformização promovida pela nova dinâmica de funcionamento do trabalho didático permite o controle sobre a quantidade de conteúdos que serão desenvolvidos com os alunos, bem como seu tempo de duração de cada conteúdo. Garantindo, assim, o controle sobre o trabalho docente e, consequentemente, a homogeneização do trabalho desenvolvido na escola, minimizando dispersões que poderiam fazer com que os alunos de determinada escola não estudassem aquilo que está sendo trabalhado em toda a Rede. Essa garantia do cumprimento de todo o conteúdo programático pré-fixado amplia as possibilidades de um bom resultado nas avaliações externas.

Conforme apontado anteriormente, de acordo com Saviani (2010), uma das características principais da pedagogia tecnicista está no papel secundário assumido pelo professor e pelo aluno. A estes, sob o modelo tecnicista, é imputada a condição de executores de um processo concebido, planejado, coordenado e controlado por

especialistas, com a ênfase sendo colocada no processo estruturado. Ora, a terceirização do trabalho didático, a padronização e uniformização do trabalho didático, nos termos que apontamos, nos dão fortes indícios para afirmarmos que a adoção e utilização de um SAE implica na tecnificação do trabalho escolar. Como corolário o trabalho docente acaba sendo concebido segundo os ditames do modelo da racionalidade técnica em detrimento do modelo da racionalidade prática.

6.5. Características do trabalho docente no contexto de utilização de um SAE

Como se caracteriza o trabalho das professoras atuantes na REPM de Catanduva a partir da adoção de um SAE?

As análises das entrevistas com os sujeitos participantes e as análises das observações realizadas nas reuniões entre gestores, entre gestores e professores e os cursos de metodologia oferecidos pelo SAE foram trianguladas com o intuito de sobrelevar elementos que nos permitisse responder nossa quarta questão de pesquisa.

Assim como ocorreu no processo de construção da resposta à nossa terceira questão de pesquisa, as observações nos permitiram investigar *in loco* as características dos cursos de metodologia oferecidos pelo SAE e as relações estabelecidas entre os profissionais da REPM de Catanduva diante da dinâmica de trabalho no âmbito de utilização de um SAE, bem como levantar depoimentos e diálogos que nos ajudaram a compreender melhor o contexto em que os sujeitos interagem e se relacionam.

Nas entrevistas com as professoras acerca do desenvolvimento do trabalho docente no contexto de utilização do SAE, foram abordadas questões referentes ao planejamento didático-pedagógico; à construção do Projeto Político-Pedagógico e sua articulação com a proposta do SAE; às implicações do assessoramento do SAE para o trabalho cotidiano na UE; e o impacto das avaliações externas em seu trabalho cotidiano.

Por meio dos processos de codificação e de categorização das entrevistas realizadas, do levantamento de temas e códigos e da análise comparativa de cada entrevista categorizada, pudemos realizar a reunião e hierarquização dos códigos obtidos. Apresentamos no Quadro 27 as categorias identificadas em decorrência do processo analítico.

Quadro 27. Categorias obtidas por meio dos procedimentos de análise comparativa e hierarquização referente à primeira questão de pesquisa.

TEMAS RELEVANTES - BLOCO IV	
Dados relevantes	Ideias principais
• Estruturação do trabalho didático e do trabalho docente • Direcionamento do trabalho didático • Necessidade de cumprimento do conteúdo programático no tempo predeterminado • Controle sobre o trabalho docente induzido pela dinâmica de funcionamento do SAE • Condicionamento e homogeneização do ritmo do trabalho didático • Controle do trabalho dos professores com má atuação • Padronização e controle do trabalho escolar desenvolvido nas UE • Avaliação externa como instrumento de cobrança • Influência do índice no desenvolvimento do trabalho docente • Direcionamento do trabalho didático em função das avaliações externas • Impacto psicológico dos índices • Índice como reflexo do trabalho docente • Concorrência velada entre os professores e as escolas da Rede • Comparação entre as UE e entre os professores induzida pelos índices • Adequação do SAE ao ensino voltado para a avaliação externa • Necessidade de adaptação e adequação de atividades e conteúdos da apostila • Reconhecimento da perda de autonomia • Autonomia docente relacionada à possibilidade de variação de procedimentos didáticos • Aceitação do SAE • Importância do SAE para o desenvolvimento do trabalho didático com o mínimo de organização e qualidade • Facilitação de questões pragmáticas do trabalho cotidiano • Facilitação do trabalho docente • Facilitação do trabalho do professor iniciante e inexperiente • Facilitação do trabalho didático • SAE como meio de suprir as deficiências de formação inicial do professor • Apostila como facilitadora do trabalho didático • Dificuldades para o desenvolvimento do trabalho escolar sem um SAE • Dependência em relação do SAE • SAE como meio de agilizar o trabalho didático • Diminuição da carga de material didático que os alunos têm que carregar • SAE como facilitador do planejamento • Planos de aula e planos de ensino como documentos estritamente burocráticos • Falta de discussão e reflexão crítica nas UE • Falta de trabalho integrado entre os docentes • Pouca participação dos professores na construção do PPP • PPP não é resultado de reflexão e discussão coletiva • Falta de clareza dos professores em relação à proposta didático-pedagógica do SAE • Falta de relação entre o PPP e a proposta didático-pedagógica do SAE • Definição dos objetivos de ensino de acordo com a predefinição da apostila • Falta de relação entre o conteúdo da apostila e os projetos extracurriculares • Imposição das atividades extracurriculares • Bom suporte dado pelo SAE • Pouca utilização do assessoramento do SAE • Pouca contribuição dos cursos de formação ofertados pelo SAE • Cursos de formação voltados para questões práticas do trabalho didático • Pouca utilização do Portal de internet por causa de problemas de infraestrutura e da inadequação do próprio Portal • Falta de adequação do material didático à realidade cotidiana das UE • Alta carga de trabalho semanal do professor • Característica autoritária dos gestores da Rede	• Percepção reduzida de autonomia do trabalho docente • Redução do planejamento didático-pedagógico • Controle sobre o desenvolvimento do trabalho docente • Facilitação do trabalho cotidiano

Com os dados do Quadro 27 pudemos levantar padrões e relações entre os mesmos que nos permitiram a elaboração das inferências sobre as principais características do trabalho das professoras de Ciências Naturais no contexto de utilização de um SAE.

6.5.1. Redução do planejamento didático-pedagógico

Com a terceirização do trabalho didático, grande parte da possibilidade de participação e intervenção das professoras no trabalho escolar acaba sendo suprimida. Se o planejamento didático-pedagógico envolve: i) a organização dos conteúdos curriculares; ii) a elaboração das sequências didáticas; e iii) a definição dos materiais, recursos e estratégias que viabilizem a aprendizagem; o planejamento docente no contexto de utilização do SAE se reduz fortemente apenas a esta última dimensão.

A implantação de um SAE retira do professor o pleno controle sobre a definição do conteúdo programático e do cronograma desse conteúdo. A prática pedagógica que deveria abarcar a elaboração, a execução, a avaliação e a reflexão crítica dos resultados obtidos, tende a se dirigir para a execução daquilo que foi predefinido pelo SAE. Consequentemente o planejamento didático-pedagógico do professor acaba focando-se à necessidade de adequação e complementação das apostilas em relação às demandas do contexto de cada UE.

“Então, num primeiro momento que você pega a apostila você fala: que legal, não vou ter que ficar pesquisando sobre um tema, você lê, você sabe mais ou menos a profundidade que está sendo levado naquela apostila e você vai trabalhar aquilo. Então, um primeiro momento é esse daí: nossa, diminuiu o meu trabalho. Engano (risos). Mesmo que você tenha o trabalho com a apostila, você também tem que ter o trabalho de como você vai complementar aquilo, porque você vai ter que arrumar uma forma de como fazer o aluno entender aquilo, porque já está resumido, você tem que complementar atividades” (P2).

“No meu trabalho cotidiano eu tento seguir a apostila, mas eu não dou só o que tem na apostila, eu complemento com algumas coisas, principalmente em escrita e desenho. Porque, pelo meu conhecimento de ciências, eu li muito já e eu vi que só ler os dados da apostila e resolver os exercícios nem sempre é o suficiente para o aluno aprender, o aluno nessa faixa etária. Então, eu sempre dou uma coisa escrita da matéria, então eu escrevo no caderno e, na faixa etária, é claro que oitava série não quer desenhar, mas no sexto e sétimo ano eu faço eles desenharem [...]. Então, eu sigo sim a apostila, eu leio com eles, eu não pulo nenhuma parte, eu vou seguindo e aí eu complemento algumas coisas que eu acho importantes pra melhorar os conhecimentos deles. E quando eles trazem alguma informação, porque isso acontece, aconteceu alguma coisa naquela semana e eles perguntam: ‘Ai, professora mais o que é aquilo de tempestade solar que eu não estou entendendo nada’. Aí eu pego e mostro uma coisa ou outra, sabe, e também tem os projetos da escola. Agora, a diretora me pediu, por exemplo, que eu preciso falar sobre piercing com eles, porque na minha escola não pode usar e eles têm uma briga eterna com a gente, porque não pode e eles acham que pode, e o principal problema que acarreta disso, que é o motivo da gente não deixar eles usarem, é que eles não furam do jeito correto, o menino cata um brinco e (barulho de furo na orelha), dá para o outro e (barulho de furo na orelha). E eles acham que se eles usarem um alcoolzinho, que

não é nem o álcool 70, está limpando e ninguém vai se contaminar. Então, ela pediu pra mim e eu tenho esses projetos paralelos também, esse bimestre tem esse o piercing que eu vou conversar com eles, vai entrar um pouco que DST, porque acaba entrando nessa parte, e tem também o projeto de leitura que eu participo e faço com eles. Então, eu tento abordar bastante coisa com eles [...]. Por exemplo, o meu objetivo no Musa é evitar que eles usem drogas e evitar que as minhas alunas engravidem. É o meu objetivo geral, se for analisar a realidade cruel, é isso que eu tenho em mente” (P6).

Essa predefinição do trabalho didático retira do professor a incumbência de uma reflexão crítica e profunda acerca dos objetivos de ensino de sua disciplina, uma vez que esses já estão previamente estipulados. Nem mesmo são postas em relevo as articulações e relações entre os objetivos de ensino da disciplina e os objetivos presentes no PPP das UE em que atuam. Haja vista que tanto os Planos de Ensino como o próprio Projeto Político-Pedagógico, de acordo com a análise das entrevistas das professoras, configuram-se mais como documentos de ordem burocrática do que como instrumentos construídos a fim de orientar a consecução dos objetivos e metas estipulados a partir da reflexão e discussão da comunidade escolar. As professoras aparentaram não ter muita propriedade sobre as características que fundamentam o PPP construído na UE, apesar de algumas afirmarem que são feitas reuniões e que estas são utilizadas para definição e elaboração dos objetivos presentes no projeto, parece que esses objetivos não estão muito claros e delimitados, pois são citados de maneira genérica.

“[...] porque eu tenho que entregar um plano de aula de Ciências, ajuda muito, eu pego o conteúdo e desenvolvo todo o meu plano com base nas apostilas. Do Projeto Político-Pedagógico eu já nem sei te dizer, porque eu não participei da elaboração, eles fazem um papel pra gente colocar as sugestões, críticas, mas elaborar realmente o plano eu não elaborei, o que eu faço é o plano de aula. Uma vez a diretora distribuiu um tipo de um questionário, pediu sugestão, críticas, opinião, mas eu não sei a partir daí como é que foi feito” (P3).

“Já, já participei [referindo-se a reuniões para elaboração do PPP da UE], como é de quatro em quatro anos eu tive uma participação. E a gente tenta sempre, mesmo utilizando a apostila, tenta relacionar alguns conteúdos com algum projeto, com alguma coisa que faça parte da realidade deles, do bairro, como você mesmo falou. Mas, não é tudo que dá pra relacionar. Eu tento relacionar o conteúdo com a vida deles, mas em relação ao bairro, a fazer projetos, a fazer coisas para o bairro, pra escola às vezes até dá, mas não é sempre que dá certo, porque às vezes diverge um pouco” (P4).

“Então, eu lembro que ontem eu escutei a vice diretora falando pra diretora do Musa [EMEF da Rede] que o PPP estava atualizado, então elas terminaram agora. Elas atualizam os números de alunos, pelo que eu saiba (...) na verdade isso é feito pela equipe gestora, o que a gente acaba vendo mais é o produto final, pra te falar a verdade. A gente conhece o produto final, só uma coisa ou outra que eles pedem pra nós, por exemplo, os projetos entram no PPP, então tem o projeto que todas as escolas têm que ter de educação ambiental, que é uma exigência da Secretaria de Educação; o projeto paz que é sobre violência também entra. Então, nisso daí a gente faz, porque quem faz os projetos não é a equipe gestora, são os professores. Então, como eu sou a professora de ciências, quem fez o projeto de educação ambiental no Musa esse ano foi eu. O do no anterior também. Aí ela coloca o meu projeto e inclui no PPP. Então, de uma maneira geral a gente faz isso, aí eles atualizam os funcionários, se mudar alguma coisa das funções. A atualização é a mais da equipe gestora” (P6).

“[...] porque o planejamento que a gente entrega na escola ele é copiado (risos), ele não é feito pela gente. Isso, por falta de experiência eu também não fiz. O meu primeiro ano quando eu cheguei lá a professora do ano anterior disse: ‘Ah, pega o que eu fiz ano passado e passa pra coordenadora’. E a coordenadora também: ‘Não, só adapta, troca o nome e troca as atividades’. E os projetos que eu fiz do zero mesmo foram projetos desenvolvidos pra levar alunos para alguma excursão, alguma atividade prática, coisa que não estava no planejamento inicial. Então, assim, o que eu fiz, o que eu mudei no planejamento da minha colega anterior, foi um terço ou menos que isso [...]. No final das contas acontecia que a escola tem um esquema (...) esse esquema de copiar o plano de ensino, de não discutir Projeto Político-Pedagógico, de fazer as reuniões aceleradas com a gente sem discussão, assim, as reuniões se centram nas questões burocráticas e não discutem a própria ideologia da escola, qual é o objetivo daquela escola, é formar o quê, é formar pra quê, não tem essa discussão mais fundamental, mais filosófica que eu acho que precisa ter para o processo de ensino. Então, a coisa é superficial e burocrática. Então, tem esse esquema todo já pronto” (P5).

Assim sendo, ao professor resta o papel de dar materialidade à proposta, executando da melhor maneira possível, utilizando os recursos e estratégias didáticas que se adaptem melhor ao contexto em que atua.

6.5.2. Controle sobre o trabalho docente: o *modus operandi* do SAE

Todas as UE da REPM de Catanduva obrigatoriamente têm que utilizar as apostilas produzidas pelo SAE 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.

Outros materiais didáticos, como livros didáticos, têm sua utilização permitida e estimulada, mas sempre como materiais complementares. Todavia, mesmo que o professor vislumbre a utilização de outros materiais didáticos e de outras atividades a sua efetivação é bastante dificultada por causa da infraestrutura deficitária das UE e da ausência de profissionais que deem suporte. Muitas UE não possuem bibliotecas para a realização de atividades de pesquisa, de leituras coletivas e consulta a outros materiais; não são devidamente equipadas com várias salas de informática que tenham computadores com acesso à internet; e não possuem laboratórios de ciências e as que têm não estão devidamente equipados. Além disso, para a realização dessas atividades que exigem descolamento e maior colaboração dos alunos, são necessários profissionais que auxiliem os professores no que tange ao controle disciplinar, ao cuidado com conservação do patrimônio da escola e a execução e consecução dos objetivos de ensino das atividades propostas. Dessa forma, a apostila ocupa uma posição central no desenvolvimento cotidiano do trabalho didático, visto que não existem condições objetivas para variação de instrumentos didáticos e para a realização de atividades diferenciadas.

“E aí te prende. Prende porque a apostila já traz no começo dela o programa e, por bimestre, os conteúdos que devem ser trabalhados e aí eu acabava trabalhando aquilo na ordem. Quando o conteúdo era muito fraco na apostila eu ia para o livro didático, as escolas têm bastante livro didático, então, apesar da apostila ser fraca, tinha a biblioteca que supria essa falta da apostila. Mas, no final eu acho que prendia, a gente fica presa na apostila porque o SAREMCA, pelo menos no ano que eu trabalhei e que teve o SAREMCA naquela maneira e foi um desastre total, o SAREMCA ele foi muito baseado em questões da apostila, em textos da apostila. Eu acho que o impacto é esse: mesmo que a gente tente sair um pouco da apostila às vezes, a gente não conseguia” (P5).

“Se você quiser falar mais de um assunto você tem que pedir uma pesquisa por fora ou levá-los na sala de computação ou na biblioteca, que é uma vida, é difícil sair com o aluno pra biblioteca. Quando a gente dá algum trabalho, é uma vida pra eles irem pra biblioteca, é uma pessoa só que cuida, e aluno não tem paciência e junta um monte, querem tudo pra ontem. É complicado, então eu acho que limita um pouco mais o trabalho a apostila e deixa o trabalho mais objetivo também [...]. Mas você pode escanear uma atividade ou pedir pra coordenadora xerocar, já é mais difícil porque gasta xerox pra todos os alunos, mas, dependendo do assunto, você pode conversar com a coordenadora e ela faz também se não for sempre, se não for um gasto, uma coisa muito frequente” (P1).

“[...] agora nós temos a sala de informática que a começou a funcionar direitinho, está funcionando já (...) alguns dá pra gente trabalhar lá, mas precisa de ter algum monitor. Assim como nosso laboratório [...] porque nós precisamos de alguém que fique com a gente no laboratório” (P2).

Conforme já apresentado, 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.

Interessante notar, a partir das falas de alguns gestores, que esse ambiente de maior controle e cobrança parece implicar no maior comprometimento do professor no sentido de, pelo menos, cumprir aquilo que está 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.

“[...] a apostila você tem um prazo cronometrado e você tem com cumprir e são várias apostilas, cada bimestre vem uma apostila. Então você tem que zerar o bimestre, entendeu (...) e isso aí o professor também (...) o impacto é com ele, então eu tenho que entrar numa rotina, tanto é que eles têm uma rotina para cumprir, eles têm um tempo né?” (G5).

“A gente fez sugestões, no sentido de fazer avaliações, não avaliação no sentido de mensurar notas, mas ao final de cada mês, a escola, o coordenador e o professor, faria a elaboração de uma avaliação de conteúdo previsto para aquele mês [...]. Agora eles estão mais ajustados, eles estão entendendo o processo e as escolas que fizeram este tipo de avaliação (...) então, vamos ver o conteúdo trabalhado, vamos ver como é que está com as crianças (...). Não tem objetivo de dar nota, de nada, é ver se aquilo que estava previsto foi trabalhado e se a criança se apropriou, pelo menos do necessário e importante de cada um. Isto parece que deu uma certa agilidade na morosidade de alguns (risos). Então começaram a trabalhar com um pouco mais de organização, porque a gente começou a discutir: É simples, você tem X dias letivos, você tem X aulas, se você é P1, se você é P2, não importa [...]. Mas tem muito professor que fica muito preocupado em começar o material didático. Eu falei: ‘O material didático é para dois meses, março e abril ele se contempla’” (G1).

“[...] querendo ou não a gente tem aquela cobrança própria de cumprir o conteúdo da apostila no bimestre. Então, o terceiro bimestre está acabando e a gente tem aquilo que é terminar o terceiro bimestre. E a direção e a coordenação falam que não, que pode manter. Tem professores que atrasam muito o conteúdo [...]. Mas, a gente tem essa preocupação de cumprir sim. O conteúdo da apostila a gente procura trabalhar o que eles colocam lá [...]. Então, a gente tentar implementar a apostila, utilizar aquele conteúdo, passar no bimestre, né, o conteúdo daquela apostila [...]. Eu procuro usar na ordem que vem mesmo, não fico pulando ou vou para o fim da apostila e depois volto, acho que isso cria uma confusão na cabeça do aluno, acho que quanto mais tiver sentido aquilo, melhor para aprendizagem deles. Então, eu procuro seguir a apostila na ordem. Pelo menos na minha escola e nas escolas que eu trabalhei, eu tive essa autonomia de trabalhar desde que eu cumpra o conteúdo proposto, não fique muito atrasada, para quando chegar essa prova no final do ano eles estejam sabendo, tenha sido trabalho o conteúdo que vai cair [...]. A única coisa que acho que é meio controlador na atividade do professor que eles pedem na minha escola, eu não sei se fazem nas outras, ultimamente eles estão dando uma folha na HAC e pedindo pra gente colocar o planejamento semanal. Naquela semana, por exemplo na sétima série de que página a que página você vai trabalhar? E na outra semana? E na outra e na outra e na outra? Eu não sei o real motivo deles fazerem isso, eles falam pra nós que é para quando vir um professor substituto, ele saber onde é que está a matéria [...]. Então, eu acho que isso que eles fazem, eu acredito que apesar de não ser falado, eu entendo como uma forma de controlar o trabalho do professor, para falar: ‘Olha professor, você está sabendo o que você está fazendo? Você tá planejando as suas aulas? Você tá cumprindo com o conteúdo da apostila? Você vai terminar a tempo? Olha, essa semana você vai dar de que página, você tem que distribuir o seu conteúdo de acordo com o bimestre, até tal aula, até chegar as férias’” (P1).

“Ah, é muito difícil [referindo-se à transição entre os bimestres e a chegada da apostila nova], porque aí eles não começam a trazer a apostila do primeiro, eles param de trazer. Aí eu tenho que

começar a dar ponto negativo para eles poderem trazer e eu terminar o conteúdo. É muito difícil eu pular, assim, sabe eu não pulo [...]. Mas tem problema sim quando passa de um bimestre para o outro. Agora mesmo eles vão receber a do quarto lá para o dia 16, 17 de outubro e eu não sei se eu vou ter terminado a do sétimo ano, porque é bem extenso, é seres vivos e eu tive que focar bem em cada conteúdo pra eles não se perderem, porque é muita nomenclatura pra eles. E aí eu tenho que ficar implorando, dando negativo, pra trazer a apostila, pra eu terminar” (P4).

“Eu disse que não tinha pressão pra gente correr com o conteúdo e cumprir o conteúdo, mas também atrasar demais prejudicava (...) a pressão vinha quando a gente atrasava demais, então não poderia assim passar o segundo bimestre inteiro ainda na primeira apostila. Eu poderia atrasar 3 semanas por aí, 2 semanas. E aí, como eu administrava isso? Em alguns momentos eu selecionava o que eu achava mais importante” (P5).

“Então, eu coloco algumas coisas a mais, mas a apostila é a base, é a apostila que eu sigo, é a ordem das matérias que eu uso, ela é a base do meu trabalho e quando eu posso complementar eu complemento, quando eu acho que eu estou muito atrasada com a matéria eu não complemento tanto. [...] Então, por exemplo, está previsto 4 aulas pra gente dá o bloco que fala de ligação iônica e ligação covalente, eu não usei 4 aulas só, eu usei 6, 7. Porque eu percebi que eles precisavam fazer mais exercícios, então eu trouxe exercícios, porque eu achei que aqueles da apostila não eram suficientes, então eu peguei e completei, isso daí vai atrasando. E aí fica do jeito que a gente está agora: desesperada” (P6).

Mediante a observação que realizamos e também pela análise das entrevistas com as professoras, podemos constatar que os cursos de metodologia oferecidos duas vezes ao ano pelo SAE têm seu foco restrito a questões de caráter meramente didático, não são discutidos aspectos acerca da organização curricular ou das opções pedagógicas do Sistema. Nesses cursos são apresentadas novas propostas metodológicas, estratégias didáticas diversificadas e novos recursos e materiais com o intuito de melhorar atuação docente em sala de aula.

“Esses cursos que o Positivo oferecia. A gente saiu de lá com várias ideias, assim, de aulas práticas, de experimentos e aí a professora que deu a oficina ficou de enviar o material pra gente e tirar dúvidas. Ela fez isso depois de um tempo, teve esse assessoramento, esse apoio didático e foi muito bom. Então, foi positivo, eu acho que isso é interessante e que precisa ter mesmo. Essas oficinas eu não sei te dizer se elas são mesmo muito importantes (...) elas são importantes, essa primeira foi (...) mas elas são oficinas, é coisa rápida, é chegar lá e mostra uma outra atividade pra gente, era no sentido de fazer um semináriozinho, a gente se reunia em grupo e trabalhava algum tema muito específico do conteúdo, fazia uma atividade e levava isso pra sala. Ela tem caráter prático, essencialmente prático. Então, por um lado é bom, mas por outro não sai daquilo” (P5).

“Você tem reuniões duas vezes no ano em que eles escolhem um dos temas que vai trabalhar na apostila e dá uma forma de atividade. Então, eles dão uma forma de atividade diferente naquele curso. Então, muitas vezes, o curso ajuda bastante nisso daí, porque eles te dão uma visão que você pode trabalhar de uma forma diferente daquilo que, às vezes, eles propõem na própria apostila” (P2).

“Como eu disse, eles dão sugestões, ideias diferentes. Esse eu fiz alguns cursos extras, sem ser da minha área, eu procurei fugir da minha área, porque eu já enjoei da minha área (risos). Fiz curso de história em quadrinho, que é na área de história, como montar história em quadrinho, tipos de histórias em quadrinhos. Isso daí foi muito interessante pra eu usar na área de Ciências [...]. Então, eu acho que é bom sim, tem anos, tem cursos, que é ‘chover no molhado’, tem anos que o

assunto é muito chato, é coisa que a gente está cansado de saber, por exemplo sexualidade, que coisa que não acrescentam muito, não dão ideias, são coisas batidas. Mas, ultimamente eles têm elaborado uns cursos diferentes com assuntos mais interessantes que têm contribuído sim, eu acho que tem dado ideias boas pra gente trabalhar em sala de aula, algumas atividades diferentes (...) têm colocado algumas situações em que a gente, que os professores têm que realizar certas atividades pra ver como é que o aluno se sente naquele momento, o que se passa na cabeça dele pra gente sentir a dificuldade do aluno. Então, é sempre bom, alguns anos tiveram cursos que foi ‘chover no molhado’, coisas que a gente estava cansado de saber, mas geralmente, uma ou outra atividade que a gente não conhece (...) a gente não sabe tudo, contribui sim, a gente utiliza” (P1).

A partir das evidências levantadas, é possível apontar que, no contexto de utilização do SAE, cabe às professoras o papel de executar, com as variações didáticas que julgarem necessárias, aquele conteúdo pré-definido naquele tempo também pré-estipulado. Algumas estratégias e estratégias são elaborados para lidar com esse fato, porém, de modo geral, a estrutura e a dinâmica do trabalho escolar as induzem a seguir o que está pré-estipulado.

6.5.3. Facilitação do trabalho cotidiano e concepção de autonomia das professoras

Mesmo diante de todo esse contexto, percebemos que há boa aceitação do SAE por parte das professoras entrevistadas. Essa aceitação pode ser explicada por dois fatores que se complementam e se sobrepõem, quais sejam, a *própria concepção reduzida de autonomia docente* e a *facilitação do trabalho didático* provida pelo SAE.

Muitas das professoras apresentaram argumentos que indicam uma concepção reduzida sobre autonomia docente, sendo esta confundida com autonomia didática na atuação em sala de aula, mediante a possibilidade de escolha e variação de estratégias e recursos. Identificamos, ainda, falas que atrelam o papel do professor estritamente à atuação em sala de aula e atribuem aos gestores às ações relativas à organização e ao funcionamento do trabalho escolar.

“Porque o livro (...) o professor fica mais aberto pra trabalhar, tem professor que dá um assunto, dá outro. Então, acho, que nesse sentido dá um padronizada. A apostila é interessante porque padroniza o ensino da Rede da Cidade. Eu acho importante isso. Também não deixa de ser, pela autonomia do professor, se ele quiser trabalhar um outro livro que ele acha mais interessante, um professor que tem mais facilidade, ele pode escanear aquela página (...) a minha escola por exemplo tem o Datashow, tem computador, dá um trabalhinho, mas a gente leva [...] eu acredito que a apostila é importante numa Rede de ensino, porque de uma maneira ou de outra você acaba padronizando o que está sendo ensinado na Rede, na cidade de Catanduva, não apenas numa escola. Acho que tem um controle maior do conteúdo, da cultura escolar que está sendo passada. E acredito que é uma coisa que não é fechada, o professor tem a liberdade de colocar um vídeo, de colocar um trabalho extra. Então, eu acho isso importante, eu acho que apostila é um ganho sim pra cidade. Tem que ter. Porque senão fica uma bagunça, cada professor de uma escola trabalha de um

jeito, dá um assunto. Tendo aquela apostila é uma base, acho que tem que ter. Acredito que é importante sim” (P1).

“Porque todos (...) independente da escola que eu trabalhei até agora usando a apostila, sendo particular, sendo municipal, a gente tem autonomia plena [...] a minha autonomia existe, se eu quiser acrescentar exercício eu posso, se eu quiser pular alguma matéria que eu acho que eles já tiveram eu não preciso repetir [...]. O importante, assim, o que os diretores deixam claro, o que a Secretária deixa claro, a gente não pode querer entrar na sala de aula e não dar aula, agora a forma que você dá aula, tem aquele nível básico de conduta, que tem algumas coisas que você não pode fazer, outras que você pode, mas a forma como você vai dar a aula, você vai usar a apostila? Vai, porque é uma apostila que os alunos têm você não vai também abandonar a apostila, mas se você quer completar, se você quer pular alguma coisa, tirar alguma coisa, a gente tem (...) é amparado por todos os níveis da Secretaria, a gente pode fazer o que a gente quiser” (P6).

A alta carga horária da jornada de trabalho das professoras inviabiliza o adequado planejamento, desenvolvimento e avaliação do trabalho. Dentro dessa alta carga horária de trabalho, a jornada destinada à atuação direta em sala de aula é demasiadamente excessiva, o que compromete tempos e espaços para reflexão e trocas coletivas e para elaboração de material e estratégias didáticas diversificadas.

Nesse sentido, o material apostilado vem ao encontro das necessidades diárias dos professores uma vez que já traz as aulas pré-programadas e que, inclusive, são indicadas para serem seguidas da forma como foram concebidas pelo SAE. Isso facilita o desenvolvimento do trabalho em sala de aula do professor, pois traz o conteúdo a ser trabalhado, as atividades e a duração destas. Embora, o professor não concorde com exatamente tudo que a apostila traz pré-estabelecido e até mesmo reconheça algumas de suas limitações, para ele ainda é importante essa estruturação, uma vez que “facilita” seu dia a dia e reduz um pouco a carga de tarefas a serem desenvolvidas no pós-jornada de trabalho, tais como correção de trabalhos, preparação de aulas, elaboração de avaliações etc. Como todas as UE da Rede adotam o mesmo material didático diminui consideravelmente o número de horas dedicadas exclusivamente a essas tarefas. Desenvolver o trabalho diário, diante do vigente contexto de condições de contrato de trabalho, é menos penoso e exige menos tempo de preparação fora do horário de trabalho regular.

“Eu acho que tem que ter a apostila [...], ainda mais que os alunos já estão bem acostumados com a apostila, os professores também já estão acostumados. Querendo ou não é uma facilidade para o professor, já tá lá, já tá organizado, você não tem que ficar pensando, correndo atrás, planejando. Tá lá, é aquilo. Você pode colocar coisas extras, do teu gosto, mas a base tá lá. Você não vai precisar ficar correndo atrás de xerocar material pra aluno, de passar na lousa pra aluno aquilo que eles não têm. Já tá lá, é a base. Você grifa lá, o que der pra aproveitar você aproveita” (P1).

“Olha, Amadeu, sinceramente eu acho que facilitou, porque eles pedem um plano de ensino e eu tenho que seguir a apostila e na apostila eles trabalham (...) tem lá no começo todo o material que você vai trabalhar. Então, você monta o seu trabalho, você monta a sua aula com aquele plano que já tem ali disponível. É claro que você vai fazer modificações, você vai fazer alterações dependendo da sala de aula. Mas, você tem o trabalho praticamente 50% feito, você tem que fazer adaptações pra

aquilo lá. Nessas adaptações é que você tem que fazer alguma coisa, não está totalmente pronto. Você não chega pra trabalhar: 'Olha, o que é que eu vou trabalhar hoje? Ah, hoje eu vou trabalhar isso'. Você anteriormente já elaborou o que você vai trabalhar, você já procurou uma forma de como melhorar aquilo ou adaptar. Então, eu acho que ajudou bastante. Ajudou bastante, diminuiu também (...) porque você já tem atividades prontas, porque eu gosto muito de trabalhar com atividades" (P2).

"[...] ela influencia em tudo, porque eu preparo a aula em cima do que tá ali. A gente faz uma leitura do texto, eu explico, aí, às vezes, eu passo um resuminho na lousa, algum desenho de observação ou pego alguma atividade na internet pra complementar e fazer exercício da apostila, eu vou e corrijo com eles (...). Então, eu monto a aula em cima daquilo que está na apostila mesmo" (P4).

"[...] lá nas orientações para o professor, vem a quantidade de aulas de cada Unidade, de cada assunto, geralmente eu me baseio por isso, mas, às vezes, eu preciso de um pouco mais. Eu me baseio nessa instrução, vem lá 8 aulas, 12 aulas, às vezes até acaba antes, mas veio programado mais tempo, aí eu dou um filme daquele assunto, se der pra fazer eu dou um experimento, se der pra programar uma viagem, uma visita, programa também dentro daquele tempo. Mas eu me baseio na instrução que vem na apostila" (P3).

"Pra mim é bom, eu gosto de Sistema Apostilado, eu prefiro Sistema Apostilado do que livro. Porque eu acho que a apostila te dá a tua ordem, ela traz os exercícios, é claro que uma coisa ou outra na apostila que eu não concordo, uma coisa ou outra que eu acho que falta ou que eles ficam repetindo demais. Mas em geral eu gosto [...]. Sabe o bom que eu achei nessa apostila? Ele me dá, por exemplo, o mínimo de aulas que eu vou gastar com aquele conteúdo. Então eu pego lá a apostila de Ciências, quem elaborou e fez isso daí, foi muito bom, porque ele me dá (...) eu vou precisar, no mínimo, oito aulas pra eu abranger de uma forma, relativamente boa, aquele conteúdo. Então, eu consigo ver se vai ser suficiente o meu bimestre pra eu conseguir trabalhar aquela apostila. Tem classe, que pede 8 aulas, mas eu vou trabalhar com 12, vou trabalhar com 10, tem outras que com 7 ou 6 eu estou no finalzinho. Então, vai depender muito da classe. Então eu acho que isso foi bom, eu consigo me programar que eu vou dar o conteúdo e eu vou dar certinho naquele tem, porque tem lá um parâmetro: você vai precisar de, no mínimo, 8 aulas pra dar aquele conteúdo. Então, isso daí pra mim me ajudou muito, você não fica meio perdido se você gasta muito tempo em um e pouco tempo na outra. Ele dá mais ou menos um parâmetro de quanto você precisa pra você trabalhar aquilo lá. Eu acho que isso daí foi legal na apostila" (P6).

Para os docentes com formação inicial deficitária e para os iniciantes inexperientes, o material estruturado e organizado, direciona o trabalho no sentido de desenvolver minimamente aquilo que foi concebido e organizado. A utilização da apostila já traz pronto: a seleção dos conteúdos que deverão ser desenvolvidos, a sequência cronológica de desenvolvimento desses conteúdos, além das atividades que serão utilizadas.

Como já apresentado, o desenvolvimento do trabalho diário com as apostilas propicia maior facilidade para o transporte e o manejo pelos os alunos, por conta da compactação do material didático utilizado. Essa facilidade aliada à posição central que a apostila ocupa no desenvolvimento do trabalho didático garante que os alunos estejam portando o material didático necessário para o desenvolvimento das atividades. Isso facilita e agiliza o desenvolvimento do trabalho didático cotidiano.

“Para o aluno, ele está carregando menos peso, porque, sinceramente, se você der o livro pra eles, com certeza eles não vão trazer o livro! Eu sei porque no Ensino Médio (...) agora eu vou pegar minha experiência no Ensino Médio (...) o Governo deu o livro didático para o aluno complementar a apostila. Se eu preciso do livro didático, eu começo a pedir o livro didático, 10 dias antes e toda aula eu vou falando: não se esqueçam pessoal, tal dia eu vou usar o livro. Então, você vai falando e, com certeza, 3 ou 4 alunos de 50 vão trazer o livro didático. O que que eles falam: ‘eu não vou carregar peso!’ Então, pro nosso aluno que tem que levar isso daí, eles também não vão trazer e já, nessa questão, a apostila é mais fácil” (P2).

“[...] a apostila tem aquela vantagem de uma por bimestre. Isso aí ajuda pro professor organizar a aula também, porque ele sabe que ele tem que dar aquilo praquela bimestre. E pro aluno também saber o que é que ele vai estudar no bimestre. No livro você não tem essa divisão feita, só em módulos e capítulos. Então, fica uma coisa mais aberta. Tem a questão, além dela ser bimestral, de ser uma apostila pra várias matérias que facilita para o aluno carregar. Questão de peso. Muitos alunos nossos vêm a pé pra escola, são do bairro (...) teriam que carregar um livro de cada matéria, então isso é uma facilidade” (P1).

Interessante notar que a facilitação do trabalho didático parece ser o principal motivo para a boa aceitação do SAE por parte das professoras, já que nem todos os componentes do assessoramento oferecidos pelo Sistema não devidamente utilizados. O Portal de internet é pouco utilizado nas UE por causa de problemas de infraestrutura das UE e pela inadequação e falta de relação das atividades propostas com o conteúdo programático. Os cursos de formação oferecidos duas vezes por ano são mais voltados para questões práticas do trabalho didático e acabam tendo pouco impacto no enfrentamento dos problemas e desafios do cotidiano escolar. Além disso, a própria qualidade e pertinência desses cursos de metodologia oferecidos pelo SAE são questionadas pelas professoras.

“Eu vou ser honesta. Não contribuem muito [referindo-se aos cursos de metodologia]. Contribui mais esse meu contato por e-mail que eu tenho com a Elisângela [representante do SAE], do que esses cursos. Porque os cursos trazem temáticas fechadas, eles não perguntam pra gente qual o tema que a gente quer. Então você vai assistir um curso, por exemplo, eu assisti um sobre qualidade de vida, esse último que teve, aquilo lá não me acrescentou nada, pra falar a verdade, nada [...]. Então, esses cursos do Positivo, sinceramente, não acredito que eles me acrescentem muito. Mas, eu acredito que é importante ter, porque sem eles a gente fica totalmente abandonado. Porque nesse momento que a gente tem mais contato, foi assim que eu conheci a Elisângela, é um momento com o pessoal que elabora a apostila, que a gente pode tirar dúvida se quiser, eles são bem abertos” (P6).

Desse modo, em virtude da terceirização do trabalho didático e da tecnificação do trabalho escolar, o trabalho docente se restringe fortemente à atuação didática em sala de aula. Percebe-se que a tarefa do professor no contexto de utilização de um SAE, em que pese a necessidade de adequações e complementações decorrentes de demandas da UE, é executar de maneira controlada aquilo que já foi preconcebido e organizado. Essas características indicam a 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.

6.6. Condicionantes sobre o trabalho docente no contexto de utilização de um SAE

Conforme colocado no começo deste capítulo nosso objetivo centra-se em buscar elementos que nos permitam responder nossa problemática de pesquisa, ou seja, responder de que modo operam os condicionantes para o trabalho docente de professores de Ciências Naturais do Ensino Fundamental, em contextos de implementação de SAE, no âmbito de Redes Escolares Públicas Municipais.

Para responder a esse problema de pesquisa procuramos identificar os condicionantes que incidem sobre o trabalho docente, porém precisamos fazer um esforço teórico no sentido de procurar a especificidade dos condicionantes oriundos da adoção e utilização de um SAE.

A partir da análise de nossos dados, percebemos que grande parte dos condicionantes do trabalho docente, em contexto de não utilização de SAE, identificados no trabalho de Santos (2011) também incide sobre o desenvolvimento do trabalho das professoras que participaram de nossa pesquisa.

De acordo com as evidências levantadas, é possível afirmar que as prescrições normativas direcionam fortemente as atividades do professor para as atividades estritamente de sala de aula e identifica a função docente como a de professor regente. Do mesmo modo, os contratos de trabalho preveem atividades majoritariamente ligadas à atuação em sala de aula, sendo destinadas apenas duas horas semanais para as Horas de Atividades Coletivas (HAC). A organização do trabalho escolar, no que se refere à determinação dos tempos, espaços e recursos, acaba voltando-se para o princípio dos baixos custos, com o desenvolvimento do trabalho mais caracterizado por limitações do que por possibilidades orçamentárias e de infraestrutura. Associado a tudo isso temos a condição de baixa remuneração do trabalho docente quando comparada a outras profissões com o mesmo nível de formação acadêmica. Conforme as informações presentes no Quadro 12, a maior parte das professoras assume aulas em mais de uma instituição e tem jornada de trabalho acima de 30 aulas por semana, com algumas professoras chegando a assumir mais de 50 aulas por semana.

Devido às constantes mudanças e rodízio no quadro docente as UE não constitui um grupo de trabalho coeso que permita a elaboração e a continuidade de projetos institucionais fruto de reflexão e discussão coletiva. As UE não possuem um corpo de profissionais identificáveis e identificados. A não permanência dos profissionais por um período razoável de tempo em determinada UE, faz com que os mesmos não se identifiquem com as particularidades e com as demandas específicas

do contexto em que a UE está inserida e, por isso mesmo, não se identifica com seus objetivos político-pedagógicos. Em verdade, as UE se configuram em espaços cuja principal função é a de execução e fiscalização de atividades e não a de planejamento consistente e reflexão crítica e coletiva.

Isto posto, passamos a nos questionar sobre quais seriam as especificidades dos condicionantes do trabalho docente no contexto de adoção e utilização de um SAE. Cabe ressaltar que esse processo teórico de identificação e discussão dos condicionantes significa menos assumir que os mesmos possam ser isolados de outras variáveis e verificados como nas abordagens de pesquisa experimental, do que reconhecer que os mesmos estão fortemente articulados e condicionados uns pelos outros (SANTOS, 2011). Esse procedimento teórico procura por em suspensão os condicionantes identificados para buscar compreender suas implicações sobre o desenvolvimento do trabalho nas escolas.

A partir das evidências sobrelevadas identificamos que os condicionantes sobre o trabalho docente, no contexto de utilização do SAE, são derivados da necessidade de controle sobre o desenvolvimento do trabalho nas UE que compõem a REPM em estudo. O mote para a adoção de um SAE repousa na seguinte suposição: se as redes escolares públicas não têm condições objetivas para o desenvolvimento de um trabalho autônomo, é necessário estruturar e delimitar a ação de seus profissionais de modo a procurar garantir seu controle e, por conseguinte, gerar maior segurança sobre os resultados mínimos esperados. Assim, para evitar improvisos e desencontros de toda ordem, os condicionantes acabam servindo para dirigir o trabalho didático de acordo com aquilo que é preconcebido e organizado pelo SAE baseado nos parâmetros a partir dos quais se estruturam as avaliações externas vigentes no país.

As repostas dadas por G2 e P1, quando questionadas sobre hipótese de funcionamento da REPM de Catanduva sem um SAE, ilustram muito bem essa suposição.

“É uma coisa que me angustia, eu fico muito preocupada, assim, a partir do ano que vem não tem o Sistema, nós vamos adotar um livro didático e aí como que a Secretaria da Educação teria condições de estar fazendo esta gestão desse acompanhamento e dessa ajuda, eu acho que neste momento não teríamos condições, entendeu? A gente teria que ter uma universidade pra gente estar estabelecendo alguma parceria, os cursos de licenciatura ainda para mim estão muito a desejar (...) a pedagogia está muito distante da Rede. Para você saber, nunca fomos procurados pelos cursos de licenciatura para saber como que estão as coisas, como é que vai mexer num curso de uma licenciatura ou de língua portuguesa ou de pedagogia para os professores de Ensino Fundamental, não. Então a gente fica aqui no corre-corre, eu ainda tenho um pouco de insegurança, mas tudo é possível, desde que se debruce sobre a causa. Mas eu ainda prefiro o Sistema Estruturado, se é isto que você quer saber. Olha, desde que eu estou aqui, eu cheguei em 2007 e estou saindo em 2012, avalio, assim num saldo, acho que tem mais aspectos positivos, que eu já cansei de elencar, do que negativos. Acho que foi um dinheiro bem investido, não me arrependo, acredito, assim, que quando você conseguir formar dentro de uma estrutura da Secretaria, diferente do que ela é hoje, se você tiver pessoas mesmo, com cargos e funções de formadores, ou de buscar parceiros, um tempo maior

dentro da própria jornada do professor, onde terá garantia de estudo, de cursos, aí eu acredito que você tenha condições até de trabalhar dentro de uma outra proposta. Até agora eu percebi que era um pouco mais complicado. Para o futuro eu acho que vislumbra algumas possibilidades” (G2).

“Eu acho que vai ser um caos (risos). Eu acho que vai ser um caos sem a apostila, porque aí vai voltar (...). Dá autonomia pro professor, cada uma trabalha o seu livro, seu conteúdo? Dá. Mas, eu acho que vai ser uma coisa que a Rede não vai ter controle, a prefeitura não vai ter controle. Ou ela coloca alguma coisa de cima pra baixo com os conteúdos certinho (...) mas ainda assim não vai ter controle, vai ser um caos. Eu acho que tem que ter a apostila, vai ser muito complicado sim, ainda mais que os alunos já estão bem acostumados com a apostila, os professores também já estão acostumados. Querendo ou não é uma facilidade para o professor, já tá lá, já tá organizado, você não tem que ficar pensando, correndo atrás, planejando. Tá lá, é aquilo. Você pode colocar coisas extras, do teu gosto, mas a base tá lá. Você não vai precisar ficar correndo atrás de xerocar material pra aluno, de passar na lousa pra aluno aquilo que eles não têm. Já tá lá, é a base. Você grifa lá, o que der pra aproveitar você aproveita. Vai ser um caos! Principalmente no controle da aprendizagem do que está sendo ensinado nas escolas. Hoje em dia já é complicado, porque cada professor imprime sua personalidade, imprime seu tempo de aula, dá sua explicação, sua forma de trabalhar, tem a sua clientela, cada escola tem a sua clientela diferente apesar de estar na mesma cidade. Então, já tem as suas variações com a apostila, sem a apostila eu acho que vai ser um caos, porque não vai ter controle” (P1).

Com o intuito de melhor organizar e propiciar um panorama dos condicionantes sobre o trabalho docente em contexto de utilização de um SAE elaboramos a Figura 9 que traz a representação dos condicionantes com seus mecanismos de atuação, bem como suas implicações para o desenvolvimento do trabalho do professor.

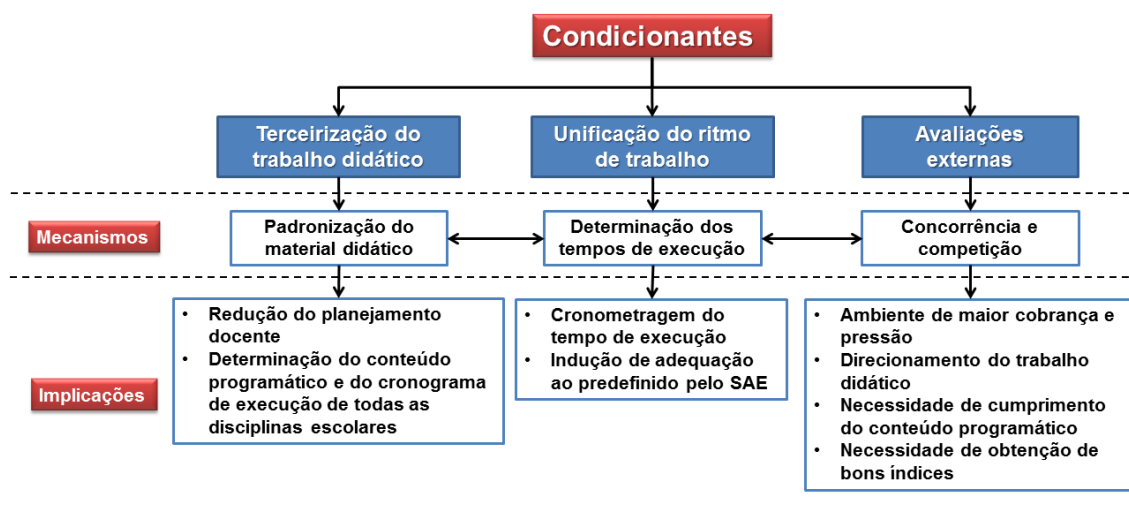


Figura 9. Representação dos condicionantes sobre o trabalho docente no contexto de utilização de um SAE.

Os principais condicionantes identificados que atuam sobre o trabalho docente oriundos da utilização do SAE são: i) terceirização do trabalho didático; ii) unificação do ritmo de trabalho; e iii) avaliações externas.

A adoção do SAE significa a terceirização do trabalho didático, pois não se trata de adquirir apenas um material didático, mas toda uma concepção e estrutura

de sua organização decorrente da utilização do método apostilado. A partir da aquisição do SAE, todas as UE passam a utilizar obrigatoriamente um material didático padronizado que determina não só o conteúdo programático de todas as disciplinas, mas também seu cronograma de execução. Em decorrência desse processo de terceirização, o planejamento didático-pedagógico do professor se reduz à adequação e complementação daquilo que foi predefinido e à definição de materiais e estratégias didáticas necessárias para o desenvolvimento de seu trabalho.

A unificação do ritmo de trabalho dos professores decorre do próprio mecanismo de divisão e entrega bimestral das apostilas, pois o tempo de desenvolvimento do conteúdo fica atrelado ao tempo de entrega das apostilas. O correto cumprimento dessa condição é o que possibilita o funcionamento do método apostilado, o que provoca a determinação dos tempos de execução. Pequenas alterações são permitidas, porém significa estar em atraso, o que pode ser confundido com não estar trabalhando adequadamente. Esse contexto de desenvolvimento do trabalho escolar induz o professor a se adequar àquilo que foi predefinido pelo SAE, já que o contrário significa grandes problemas e empecilhos para o desenvolvimento de seu trabalho cotidiano.

Em que pese as ressalvas feitas pelos gestores da SME, os resultados em avaliações externas exercem uma forte influência no desenvolvimento do trabalho das UE da Rede. A necessidade de se obter bons índices em avaliações externas se amplifica, uma vez que estes são, em última instância, os responsáveis pela manutenção do contrato com o SAE. Afinal, os próprios SAE utilizam essa possibilidade como ação de marketing (Figura 1). Como o desenvolvimento do trabalho escolar é padronizado e unificado, os índices obtidos pelas UE passam a ser comparados. Essa comparação gera um ambiente tácito de concorrência não só entre as UE, mas entre as áreas disciplinares e até mesmo entre os professores. Conforme já apresentamos, nesse ambiente nenhum profissional quer ter seu trabalho desmerecido. Consequentemente instala-se uma cultura de pressão e cobrança que direciona o desenvolvimento do trabalho didático para o bom desempenho nas avaliações externas. Para tanto, os professores se veem na obrigação de cumprir o conteúdo da apostila e seguir adequadamente sua sequência, visto que podem ser cobrados nas avaliações externas. Inclusive ocorre a realização de simulados e revisões específicas para as avaliações externas.

Todos esses condicionantes articulados atuam sobre o trabalho didático de modo a estruturar e controlar seu desenvolvimento. Controle sobre o que será ensino, em que sequência e em qual duração. Esse controle garante, minimamente, o cumprimento do conteúdo programático das disciplinas e a continuidade de desenvolvimento do trabalho da escola mesmo diante de condições externas adversas. Diante de tais condições, o trabalho do professor dirige-se para a execução controlada daquilo que foi preconcebido e organizado pelo SAE. O desenvolvimento controlado do trabalho docente facilita o trabalho dos gestores das

UE, o trabalho dos gestores da SME e parece gerar resultados positivos e um determinado padrão de qualidade.

“Porque os avanços que você percebe, você vê nos seus indicadores. Avançamos no Ideb? Sim. Nós avançamos em 2007, 2009 e 2011, portanto, você tem indicadores que você achou que valeu a pena. Teria avançado sem o Sistema? Pode ser. Mas, a gente tem percebido que (...) melhorou a aprendizagem das nossas crianças? Sim, porque a gente tem contato com os professores (...) o SAREMCA tem melhorado, o SARESP nós fizemos comparativos com o Estado, com o município, então a gente tem dados que mostram que melhoramos” (G2).

“Os professores, de um modo geral, se comprometeram com o trabalho, diante de tudo aquilo que eu te falei, mas nós temos muita gente comprometida, desenvolvendo um bom trabalho, fazendo a diferença, haja vista que a gente tem, assim (...) olimpíadas de matemática nós já tivemos medalhas de bronze, de prata, de ouro, menção honrosa [...] eles participam de concursos, por exemplo, que a COOPERCITRUS, que é uma parceira nossa, que trabalha a educação ambiental, promove depois de levar material para trabalhar em sala, visita lá na central e como trabalhar (...) uns elaboram desenhos e outros textos, nós já tivemos premiado um nível nacional [...] fizemos uma parceria com Votorantim já há quatro anos que temos esta parceria e todo ano eles participam do “Tempos de Escola”, que sai uma temática onde se escreve sobre tempos de escola. E você vê, dois anos seguidos alunas do Musa ganharam com os textos bem produzidos e não somos nós que corrigimos e falamos: ‘Ah, tá bonitinho’. Não. Vai para uma equipe de fora, pode ser descartado ou não, tá, então este ano nós tivemos dois lá do Arnaldo premiados também e eles ganham notebooks, câmeras fotográficas e eles ficam todos felizes e isto vai estimulando a participação da meninada. Eles têm tido bom desempenho na prova do Elias Nechar, que é escola técnica [Escola Técnica do Centro Paula Souza do Estado de São Paulo], eu sempre ouvi muito dizer que tinha alunos do particular que às vezes queriam fazer uma técnica e iam muito bem e se classificavam (...). Eu tenho ficado muito satisfeita com o número de alunos da rede pública que sai do nono ano nosso, que prestam e conseguem, inclusive uns em primeiro lugar (...). Então, eu falo assim: ‘alguma coisa está acontecendo’, sabe. Porque isto também nos dá um retorno de que estão caminhando e que estão avançando na qualidade. Então eu percebo que fez a diferença [referindo-se à presença do SAE], de uma certa forma tem feito para muitos” (G1).

“[...] porque nós aqui, a gente sempre trabalhou, por isso que eu falo que essa é uma escola diferenciada, porque a gente trabalhou sempre a pureza do conhecimento, então é degrauzinho por degrauzinho (...) mas, sempre foi muito puro, sabe, por isso que os nossos avanços eram lentos. Mas agora é significativo, porque agora, a gente ganha um prêmio atrás do outro. Sabe, a construção foi difícil, mas agora, sabe, a gente já tá vendo o resultado” (G5).

Portanto, os condicionantes para o trabalho das professoras de Ciências Naturais do Ensino Fundamental da REPM que utiliza um SAE operam estruturando e delimitando as atividades didáticas cotidianas de modo a procurar controlá-las e dirigi-las para aquilo que foi preconcebido e organizado. Esses condicionantes operam conjuntamente, são resultado do próprio *modus operandi* do SAE e visam propiciar controle e segurança para os gestores da rede, em uma esfera mais pedagógica, e para os dirigentes municipais, em uma esfera mais político-partidária. Interessante notar que esses mesmos condicionantes operam, ainda, facilitando o desenvolvimento do trabalho escolar e fazem com que, associado a todo assessoramento fornecido, o SAE seja bem aceito e preferido por grande parte dos

profissionais da Rede para o desenvolvimento das atividades educacionais cotidianas.

7. Conclusões

*As definições publicamente admitidas referem-se ao **que** queremos para viver, mas não ao **como** queríamos viver se, relativamente ao potencial alcançável, descobríssemos como **poderíamos** viver.
(Jürgen Habermas)*

O objetivo desse trabalho situa-se em contribuir para a compreensão das implicações dos processos de adoção e de utilização de Sistemas Apostilados de Ensino em Redes Escolares Públicas Municipais sobre o trabalho docente de professores de Ciências Naturais da Educação Básica.

Para a compressão e caracterização dos SAE, discorremos sobre sua origem, evolução e consolidação no cenário educacional brasileiro. Apontamos a relação direta entre os exames de acesso ao Ensino Superior e o modo de atuação dos cursos preparatórios pré-vestibulares. Modo de atuação caracterizado hegemonicamente por processos de ensino baseado no treinamento dirigido para a boa performance em avaliações externas e, por isso, com práticas pedagógicas orientadas essencialmente pela racionalidade instrumental. Quer pela realização de parcerias ou pela aquisição de colégios pelos donos dos cursos preparatórios, surgem os colégios-curso, caracterizados por basearem seu currículo oficial nos programas dos principais vestibulares, desenvolverem uma prática pedagógica baseada na ideia de treinamento e orientarem essa prática exclusivamente pela utilização de apostilas. O surgimento dos Sistemas Apostilados de Ensino se deu com a ampliação de atuação de renomados colégios-cursos e cursos pré-vestibulares por meio do modelo de franquias educacionais. Esse modelo foi o responsável pelo grande crescimento e consolidação do SAE no contexto educacional brasileiro na década de 1990 e início dos anos 2000.

Através da revisão bibliográfica sobre o processo de municipalização do Ensino Fundamental no Brasil, pudemos constatar que este se deu de modo acelerado e sem um planejamento consistente. Em virtude disso grande parte dos municípios não se encontrava apto para assumir e gerenciar as UE que passaram a ficar sob sua jurisdição, já que não possuíam adequadas condições técnico-estruturais e de recursos humanos. Assim, a inserção do setor privado sobre o setor público educacional ocorreu mediante o estabelecimento de parcerias, que são acordos firmados entre os dois setores nos quais o primeiro assume responsabilidades historicamente atribuídas ao segundo. Dentre as diversas modalidades de parceria está a aquisição de Sistemas Apostilados de Ensino, caracterizada pela contratação de empresas privadas com fins lucrativos para a compra de materiais didáticos e assessoria didático-pedagógica.

Em nosso estudo de caso verificamos que a adoção de um SAE na REPM foi principalmente motivada pelos problemas organizacional-estruturais e de recursos

humanos que se agravaram com o abrupto crescimento no número de UE de EF sob jurisdição do município decorrentes do processo de municipalização. Diante do aumento do número de EMEF e do reduzido quadro de profissionais qualificados, a SME firmou a parceria com o SAE a fim de suprir as necessidades e demandas da Rede.

A aquisição do SAE pelo município se deu através de licitação realizada na modalidade “concorrência do tipo técnica e preço”. Apenas duas empresas deram entrada ao processo, mas somente a empresa Positivo cumpriu todos os quesitos estipulados em edital e teve sua Proposta Técnica avaliada. Os materiais didáticos e a proposta de assessoramento do SAE foram avaliados e aprovados pela Comissão Especial definida pela SME e pela PM. Como preencheu todos os quesitos exigidos pela municipalidade, a empresa Positivo firmou o convênio para o fornecimento de materiais didáticos e assessoria didático-pedagógica.

Tanto o processo de escolha quanto o processo de implantação do SAE na REPM se deram com caráter verticalizado, sendo que as deliberações se restringiram aos gestores, não cabendo à comunidade docente e escolar a efetiva participação. Não houve ações que objetivassem apresentar as características e a proposta didático-pedagógica do SAE para os professores da rede. Esse fato culminou em problemas de adaptação à nova sistemática de trabalho e à incompatibilidade inicial do nível de exigência e o tipo de abordagem presentes no material do SAE e o que se desenvolvia nas UE da Rede. Apesar dos problemas de adaptação, a implantação do SAE na REPM teve grande receptividade e aceitação por parte da comunidade escolar. Do modo especial, explorou-se o ideário de senso comum acerca da qualidade de um sistema de ensino privado e renomado.

Os quatro principais serviços oferecidos pelo SAE Positivo são: fornecimento de apostilas, portal de internet, cursos de metodologia e atendimento para as equipes docentes e técnico-pedagógica.

A partir das evidências levantadas percebemos que os serviços de portal de internet e de atendimento oferecidos pelo SAE são pouco utilizados e explorados. A pouca utilização do Portal Aprende Brasil na internet do Positivo decorre: i) da falta de condições adequadas das salas de informática das UE como, por exemplo, quantidade de computadores com acesso a internet e em perfeitas condições de funcionamento; ii) da ausência de profissionais auxiliares que viabilizem as atividades nesses espaços, bem como o deslocamento dos alunos; iii) da inadequação e falta de articulação das atividades presentes com os conteúdos das apostilas de Ciências Naturais; iv) da ausência de indicação e descrição de seus objetivos de aprendizagem no manual do professor. Apesar de considerarem os profissionais do SAE bastante atenciosos e solícitos, o serviço de atendimento oferecido é pouco utilizado pelas professoras em decorrência da excessiva carga horária de trabalho semanal que as deixa sem tempo hábil necessário para o contato. Das seis professoras participantes, apenas uma afirma utilizar com frequência o apoio dos

profissionais do SAE para solicitar atividades experimentais, imagens diversas e sanar dúvidas.

Os cursos de metodologia oferecidos pelo SAE Positivo centram-se em questões de caráter prático, como propostas de estratégias e novos recursos didáticos visando melhorar a atuação docente em sala de aula. Nesses cursos não são discutidos questões acerca da proposta didático-pedagógica e das opções teórico-metodológicas presentes nos materiais didáticos produzidos pelo SAE. Em que pese sua contribuição para a diversificação das atividades didáticas utilizadas em sala de aulas, as professoras questionam a pertinência desses cursos considerando sua contribuição para o enfrentamento dos problemas e desafios do cotidiano escolar.

A análise dos conjuntos de apostilas de Ciências Naturais, 6º ao 9º ano, revelou que dos cinco conjuntos de apostilas apenas dois contemplaram os critérios qualificadores definidos pelo PNLD de 2011. Logo, das vinte apostilas analisadas, doze podem ser consideradas inadequadas em relação às orientações e diretrizes oficiais do MEC para os materiais didáticos de Ciências Naturais do segundo ciclo do Ensino Fundamental. Os manuais dos professores de todas as séries não atenderam ao critério de qualidade definido pelo PNLD 2011, não constituindo-se em material de complementação didático-pedagógica para atualização e reflexão dos professores sobre sua prática pedagógica. Concluímos que a heterogeneidade de qualidade dos conjuntos de apostilas e sua pouca coerência entre a proposta didático-pedagógica e a abordagem teórico-metodológica são indícios da falta de critérios congruentes e fundamentados do SAE para a elaboração de seus materiais didáticos.

Assim, podemos perceber que parte dos serviços do pacote oferecido pelo SAE não é muito utilizada, não atende satisfatoriamente as necessidades dos professores e gestores ou não contempla os critérios de qualidade definidos pelo MEC.

A despeito desses problemas, pudemos evidenciar que o SAE Positivo goza de grande aceitação junto aos profissionais da REPM de Catanduva, inclusive os gestores e maioria das professoras preferem o sistema apostilado para o desenvolvimento do trabalho escolar. Por meio das análises das entrevistas constatamos que essa preferência advém da possibilidade de facilitação e continuidade das atividades cotidianas, além da obtenção de resultados positivos. Conforme argumentamos, a facilitação e a continuidade do desenvolvimento do trabalho escolar derivam dos mesmos condicionantes responsáveis por seu controle e delimitação.

Os condicionantes que atuam sobre o trabalho docente no contexto de utilização de um SAE são a terceirização do trabalho didático, a unificação do ritmo de trabalho e as avaliações externas.

O processo de terceirização e unificação do ritmo do trabalho didático resultam justamente do trabalho mediado pelas apostilas. Devido à estrutura organizacional e ao mecanismo de entrega bimestral, a utilização de apostilas promove a homogeneização não só dos conteúdos programáticos, mas também de sua sequência de desenvolvimento para todas as disciplinas de todas as UE da rede. Por isso, parte do planejamento didático-pedagógico já encontra-se predefinido pelo SAE.

Conforme constatamos, a apostila ocupa uma posição central no desenvolvimento do trabalho cotidiano e sua estrutura de organização e a dinâmica de sua distribuição bimestral a torna instrumento uniformizador e controlador do trabalho didático e, conseqüentemente, do trabalho docente.

Com a inserção do SAE, os índices de avaliação externa têm seu *status* de importância amplificado e, diante da padronização e unificação do trabalho didático, gera-se um ambiente, muitas vezes indireto e tácito, de comparação e concorrência, haja vista a divulgação de *ranking* das UE da rede e das áreas disciplinares na UE. Comparações, indiscriminadamente, são utilizadas para mostrar quem está sendo eficiente e trabalhando de modo correto e para indicar o sentido do que deve ser seguido. Ocorre, então, a indução da necessidade de adequação dos professores àquilo que foi predefinido pelo SAE e da necessidade de obtenção de bons índices.

O processo de “avaliação final”, por meio do SAREMCA, daquilo que foi desenvolvido durante o ano letivo é alheio à concepção e elaboração dos docentes envolvidos no processo. Esse fato acaba direcionando o trabalho do professor de modo a desenvolver em sala de aula os conteúdos que provavelmente serão cobrados na avaliação externa, já que, em verdade, seu trabalho será avaliado de acordo com a performance dos alunos. Como o foco principal resulta na confluência das ações em vista da necessidade tácita de conseguir bons resultados em provas padronizadas, o próprio trabalho didático, não deliberadamente, mas resultado da própria dinâmica e organização introjetada pela cultura das avaliações externas e pelos condicionantes decorrentes a utilização do SAE, desenvolve-se de modo padronizado.

A articulação dos condicionantes implica na estruturação e controle do desenvolvimento do trabalho docente que, no contexto de utilização de um SAE, de modo geral, inclina-se à mera execução controlada daquilo que está preconcebido e organizado.

O SAE acaba por fornecer o “sentido de organização do trabalho escolar”, orientando o tempo e a dosagem dos conteúdos programáticos e a avaliação do trabalho desenvolvido durante o ano. Cria-se uma relação de dependência em relação ao modo de operar que a utilização da apostila propicia cotidianamente para todos os envolvidos: os alunos já têm o que será utilizado, o professor possui o guia do que deve ser feito e a gestão já dispõe do roteiro que deve ser seguido para o

funcionamento do trabalho anual da escola. As avaliações externas cumprem o papel de aferir o que não foi bem executado e orientar o sentido que as atividades devem seguir.

A apostila é a mídia que encerra todo um sistema de ensino projetado para o controle do desenvolvimento do trabalho didático cujo objetivo final é otimizar dos processos de sala de aula. Otimização identificada com eficiência no controle do tempo e na garantia da abordagem do programa predefinido. Podemos afirmar que a apostila reifica toda uma concepção de organização do trabalho didático baseado na eficiência técnica. Concepção apoiada no controle, na objetividade e no direcionamento da ação pedagógica. Portanto, o sistema de ensino com a utilização de apostila é essencialmente orientado pela racionalidade instrumental.

Os planos de aula e os Projetos Político-Pedagógicos são encarados como documentos de caráter burocráticos que devem ser elaborados para o cumprimento de normas e regras administrativas. Esses documentos, no geral, acabam não sendo resultado de uma reflexão crítica acerca das finalidades e metas de ensino definidas coletivamente nas UE e na rede. Assim, acabam, muitas vezes, sendo copiados ou confeccionados sem a devida atenção e reflexão a fim de funcionarem como parâmetro dos objetivos de ensino definidos pela coletividade.

A própria situação da falta de permanência do docente na instituição, devido ao rodízio constante dos professores efetivos nas escolas da Rede e ao fluxo de entrada e saída de professores contratados, gera um ambiente de trabalho sem identificação institucional. Essa ausência de identificação pode ser percebida pela inexistência de espaços coletivos de discussão sobre a função social daquela instituição e, como corolário, a ausência da definição coletiva de objetivos de ensino, de planejamento coletivo e de ação integrada. As instituições somente têm sua concretude, sua materialização, justamente, na presença e nas ações dos atores históricos que a compõem e a fazem funcionar. Ora, a instituição escolar sem atores fixos, sem atores que possam ser identificáveis e identificados a ela, acaba sem uma identidade. A escola sem identidade, sem uma “cara”, fica muito mais vulnerável às imposições e ingerências sistêmicas. Como resultado, temos a submissão acrítica a fatores econômicos, burocráticos e hierárquicos em detrimento da legitimação de planos, metas e objetivos construídos e validados democraticamente pela comunidade escolar no espaço público de argumentação autônoma.

Dessa forma, a inserção de um Sistema estranho que concebe e oferece mecanismos de controle para o desenvolvimento do trabalho escolar acaba acontecendo sem maiores reflexões ou, até mesmo, resistência. Pois, apesar de suas limitações, facilita e permite o desenvolvimento do trabalho didático cotidiano com o mínimo de coesão, controle e garantia mínima de consecução dos objetivos mais gerais relacionados às avaliações externas.

De acordo com a perspectiva comunicativa que vimos assumindo nesse trabalho, a escola é tida como *locus* responsável por viabilizar a aquisição pelas futuras gerações do *corpus* de trabalho não-material produzido historicamente pela humanidade. Essa aquisição, por sua vez, se daria a partir da ação educativa, isto é, o processo que, orientado pelo entendimento, conduziria à formação de cidadãos competentes linguisticamente. A ação educativa realizada, no contexto das sociedades modernas, em um ambiente institucional reclama a atuação de profissionais competentes e habilitados para tal fim. Esses profissionais, os professores, efetivam sua função institucional mediante o desenvolvimento da prática pedagógica, a qual envolve, a partir de um conjunto de aportes científicos e metodológicos, a elaboração, o planejamento, a execução e a avaliação dos mecanismos que melhor conduzam os alunos à aprendizagem. Mecanismos que não se reduzem apenas à ação didática, mas abrangem outros aspectos que compõem a complexidade da prática pedagógica como aspectos organizacionais do trabalho escolar.

O desenvolvimento da ação educativa tendo seu *telos* na formação de cidadãos competentes linguisticamente e capazes de agir comunicativamente nas formações societárias contemporâneas, só se efetiva quando a prática pedagógica não reduz à ação meramente instrumental e estratégica. Antes, a racionalidade comunicativa deve prevalecer no desenvolvimento da prática pedagógica. Como a ação educativa é sempre a ação comunicativa em potencial, a sua efetivação pressupõe que os profissionais da instituição escolar sejam não só capazes de agir comunicativamente, mas que orientem suas ações e decisões pela racionalidade comunicativa. Isso exige que a instituição escolar possua/construa espaços públicos onde ocorram processos de interação linguisticamente mediados de formação da vontade coletiva. Tanto a concepção quanto a execução e avaliação do trabalho escolar devem derivar de decisões coletivas estabelecidas nesse espaço de interação comunicativa livre de coerções e com o exercício da argumentação autônoma.

A configuração em espaço executor das ações pré-determinadas por outrem faz com que a instituição escolar tenha seu papel reduzido no desenvolvimento da ação educativa. Uma instituição reduzida a esse papel para de se questionar acerca de questões mais amplas, de caráter mais filosófico, ideológico e político. Enfim, questões sobre os fundamentos das ações cotidianas desenvolvidas na escola por seus diversos atores, que, imbuídos da tarefa de executores eficientes tecnicamente, são aliçados dessas mesmas discussões e se voltam inteiramente para a resolução pontual individualizada dos problemas e desafios que emergem do cotidiano escolar.

Tornar a escola consciente das mazelas decorrentes da invasão sistêmica no mundo da vida e os condicionantes ligados a esse processo significa criar uma cultura de resistência à inserção exacerbada da tecnocracia nos espaços institucionais de decisão política, evitando a unilateralidade da racionalidade

instrumental. Significa ainda, fortalecer a autonomia institucional da escola que, para além de mera executora de projetos hegemônicos concebidos por especialistas externos, possa conceber e desenvolver seu trabalho escolar buscando a consonância entre as diretrizes e bases da educação nacional, as demandas regionais e as decisões coletivas da comunidade escolar.

Com efeito, se o trabalho escolar está interligado ao trabalho docente, 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, que contribuam com a tarefa do exercício do diálogo com ferramenta formativa e permitam a formação de uma cultura de resistência à invasão sistêmica sobre o mundo da vida. Fato que aponta para a necessidade de revisão e reestruturação dos cursos de licenciatura, sobretudo das IES públicas, no sentido de melhorar suas práticas educativas e formar professores capazes para enfrentarem os desafios cotidianos vivenciados nas escolas de Ensino Básico. Além disso, aponta para a mobilização das IES no sentido de uma atuação mais próxima das UE de EB 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.

Por fim, cabe-nos afirmar que sem condições adequadas de trabalho, sem um quadro de profissionais identificáveis e identificados que sejam formados sob os princípios da racionalidade prática e capazes de agir comunicativamente, sem a consolidação de espaços para a reflexão e o diálogo coletivos, a escola fica mais suscetível a ingerências externas de toda ordem e não fortalece justamente sua condição de instituição autônoma responsável pela formação de cidadãos e cidadãs.

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; CAMARGO, Rubens Barbosa de. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa. (Org.) **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da Constituição Federal de 1988**. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007. p.63-71.

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.

ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise; BORGHI, Raquel; ARELARO, Lisete R. G. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. **Educação & Sociedade**. v.30, n.108, p.799-818, out. 2009b.

ALMEIDA, Laurinda R.; SZYMANSKI, Heloisa. A dimensão afetiva na situação de entrevista de Pesquisa em Educação. In: SZYMANSKI, Heloisa (Org.) **A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2010. 99 p.

ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v.41, n.143, mai./jun. 2011.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.96, p.15-23, fev. 1996.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v.36, n.129, p.637-651, set./dez. 2006.

AMARAL, Ivan A.; MEGID NETO, Jorge; FRACALANZA, Hilário; AMORIM, Antonio Carlos R.; SERRÃO, Silvia Maria. Avaliando livros didáticos de Ciências: análise de coleções didáticas de Ciências de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental. In: FRACALANZA, Hilário; MEGID NETO, Jorge. **O Livro Didático de Ciências no Brasil**. Campinas: Editora Komedi, 2006. p.197-216.

AMORIM, Ivair F. **Reflexões críticas sobre os Sistemas Apostilados de Ensino**. 2008. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, 2008.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008. 68p.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009. 138p.

ARAUJO, Gilda Cardoso. **Município, Federação e Educação: História das Instituições e das idéias políticas no Brasil**. 2005. 333f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2005.

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.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **Regras de arredondamento na numeração decimal**. São Paulo, 1977. Disponível em: < <http://www.abntcatalogo.com.br/norma.aspx?ID=9337>>. Acesso em: 02 mar. 2013.

AZANHA, José Mário P. Uma idéia sobre a municipalização do ensino. **Estudos Avançados**, v.12, n.5, p.61-67, 1991.

AZANHA, José Mário P. Proposta Pedagógica e Autonomia da Escola. **Série A escola de cara nova/Planejamento**, São Paulo: SE/CENP, p.18-24, 2000. Disponível em: < http://www.crmariocovas.sp.gov.br/prp_a.php?t=002>. Acesso em: 11 set. 2012.

BANNELL, Ralph Ings. **Habermas & a Educação**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2006. 164p.

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

BARROS, José D'Assunção. **Teoria da História: os primeiros paradigmas: positivismo e historicismo**. Petrópolis: Vozes, 2011. v.2, 248p.

BASTOS, Fernando; NARDI, Roberto; DINIZ, Renato E. S.; CALDEIRA, Ana Maria A. Da necessidade de uma pluralidade de interpretações acerca do processo de ensino e aprendizagem de Ciências: revisitando os debates sobre Construtivismo. In: NARDI, Roberto; BASTOS, Fernando; DINIZ, Renato E. S. (Org.). **Pesquisas em ensino de ciências: contribuições para a formação de professores**. São Paulo: Escrituras, 2004, p. 9-55.

BEGO, Amadeu M.; SILVA, Camila S.; DINIZ, Renato E. S.; OLIVEIRA, Luiz Antonio A. Transitando da teoria para a prática: análise da experiência didática de licenciandos em química. In: VII Enpec - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2009, Florianópolis. **Resumos do VII Enpec**, 2009.

BEGO, Amadeu M.; SILVA, Camila S.; TERRAZZAN, Eduardo A. O Modelo de Racionalidade Implícito na reestruturação de um Curso de Licenciatura em Química. In: XI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores e I Congresso

Nacional de Formação de Professores, 2011, Águas de Lindóia. **Livro de Resumos do XI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Professores / I Congresso Nacional de Formação de Professores - Por uma Política Nacional de Formação de Professores**. São Paulo: Prograd, 2011. v.1, p.76.

BEISIEGEL, Celso R. Ação política e expansão da rede escolar. **Pesquisa e Planejamento**, São Paulo, n. 8, p.99-197, 1964.

BRASIL. Assembleia Nacional Constituinte. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 26 de Julho de 1934**. Rio de Janeiro, 1934.

Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm>.

Acesso em: 28 fev. 2013.

BRASIL. Assembleia Nacional Constituinte. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de Setembro de 1946**. Rio de Janeiro, 1946.

Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao46.htm>.

Acesso em: 28 fev. 2013.

BRASIL. Casa Civil. **Lei n. 8.666 de 21 de junho de 1993 – Regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências**. Brasília, 1993. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8666cons.htm>. Acesso em: 28 fev. 2013.

BRASIL. Casa Civil. **Lei n. 8.883 de 08 de junho de 1994 – Altera dispositivos da Lei n. 8.666, de 21 de junho de 1993, que regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e dá outras providências**. Brasília, 1994. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8883.htm>. Acesso em: 28 fev. 2013.

BRASIL. Congresso Nacional Constituinte. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de Fevereiro de 1891**. Rio de Janeiro, 1891.

Disponível em: <

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao91.htm>.

Acesso em: 28 fev. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei N. 5.692, de 11 de Agosto de 1971 - Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Brasília, 1971. Disponível em: http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm>. Acesso em: 12 mar. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Livros Didáticos: PNLD 2011 – Ciências**. Brasília, 2010b. 100p.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei n. 4.024, de 20 de Dezembro de 1961 – Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 30 jan. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei n. 5.540, de 28 de Novembro de 1968 – Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências**. Brasília, 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em: 30 jan. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Decreto n. 68.908, de 13 de Julho de 1971 – Dispõe sobre Concurso Vestibular para admissão aos cursos superiores de graduação**. Brasília, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D68908.htm>. Acesso em: 30 jan. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Decreto nº 79.298, de 24 de Fevereiro de 1977 - Altera o Decreto nº 68.908, de 13 de julho de 1971, e dá outras providências**. Brasília, 1977. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-79298-24-fevereiro-1977-428202-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 30 jan. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde Pública. **Decreto nº 19.890, de 18 de Abril de 1931 – Dispõe sobre a organização do ensino secundário**. Rio de Janeiro, 1931. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-norma-pe.html>>. Acesso em: 30 jan. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde Pública. **Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de Abril de 1942 – Lei orgânica do ensino secundário**. Rio de Janeiro, 1942. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-69250-pe.html>>. Acesso em: 30 jan. 2013.

BRASIL. Ministério da Justiça e Negócios Interiores. **Decreto n. 8.659, de 5 de abril de 1911 – Approva a lei Organica do Ensino Superior e do Fundamental na Republica**. Rio de Janeiro, 1911. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=58698>>. Acesso em: 30 jan. 2013.

BRASIL. Ministério da Justiça e Negócios Interiores. **Decreto nº 11.530, de 18 de Março de 1915 – Reorganiza o ensino secundario e o superior na Republica**. Rio de Janeiro, 1915. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>>. Acesso em: 30 jan. 2013.

BOLZAN, José. **Habermas: razão e racionalização**. Ijuí: Editora Unijuí, 2005. 144p.

BONAL, Xavier. La Educación em tempos de Globalización: ¿quién se beneficia? **Educação & Sociedade**, Campinas, v.30, n.108, p.653-671, out. 2009.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. 252p.

CALLEGARI, Cesar. (Org.) **O Fundeb e o financiamento da educação pública no estado de São Paulo**. 5. ed. São Paulo: Editora Aquariana, 2010. 584p.

CAMPBELL, Donald T.; STANLEY, Julian C. **Delineamentos experimentais e quase-experimentais de pesquisa**. São Paulo: EPU-EDUSP, 1979. 138p.

CARDOSO, Luís Antônio. O Conceito de Racionalização no Pensamento Social de Max Weber: Entre a Ambigüidade e a Dualidade. **Teoria e Sociedade**. Belo Horizonte, v.1, n.16, p.256-275, jan./jun. 2008.

CATANDUVA. **Secretaria Municipal de Cultura. Catanduva: Um Olhar para o Futuro - Aspectos Históricos e Contemporâneos**. 2. ed. Catanduva, 2011. 112p. Disponível em:

<http://www.catanduva.sp.gov.br/DynamicFiles/File/semder/Conjuntura_2011.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2011.

CORRÊA, Gilvane G. Ensino Seriado: Fundamentos Históricos e Filosóficos. **História e Perspectivas**, Uberlândia, v.23, n.42, p.315-363, jan./jun., 2010.

CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade crítica: o Ensino Superior na república populista**. 3. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2007a. 216p.

CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do Ensino Superior**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2007b. 300p.

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.

CUNHA Jr, Carlos Fernando F. **Cultura escolar e formação da boa sociedade: Uma história do Imperial Collegio de Pedro Segundo**. 2002. 217f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

DRIVER, Rosalind. Psicología cognoscitiva y esquemas conceptuales de los alumnos. **Enseñanza de las Ciencias**, v.4, p.3-15, 1986.

DUARTE, Rosalia. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n.24, p.213-225, 2004.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **O que é realidade**. 8. Ed. São Paulo: Editora Brasiliense. 1991. 103p.

ESTRELA, Albano. **Teoria e prática de observações de classes**. 4. ed. Porto: Porto Editora. 1994. 479p.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 13 ed. São Paulo: Edusp, 2008. 664p.

- FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009. 164p.
- FRANCO, Maria Laura P.B. **Análise do Conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008. 80p.
- FREITAG, Barbara. A questão da moralidade: da razão prática de Kant à ética discursiva de Habermas. **Tempo Social**. USP, São Paulo, v.1, n.2, p.7-44, 2. sem. 1989.
- FREITAG, Barbara. Habermas e a Teoria da Modernidade. **Caderno CRH**, Salvador, n.22, p.138-163, jan./jun. 1995.
- FUSARI, José Cerchi. O Planejamento do Trabalho Pedagógico: Algumas Indagações e Tentativas de Respostas. **Série Idéias**, São Paulo: FDE, n.8, p.44-53, 1998.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: Para uma mudança Educativa. Porto: Porto Editora, 1999. 271p.
- GASPARELLO, Arlette Medeiros. O Paradoxo Republicano: Um Modelo Secundário Nacional nos limites da descentralização. In: 26ª Reunião Anual da ANPEd. GT02, Poços de Caldas, out. 2003. Disponível em: <
<http://www.anped.org.br/reunioes/26/inicio.htm>>. Acesso em 30 ago. 2011.
- GATTI, Bernadete Angelina. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, n.113, p.65-81, julho, 2001.
- GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. 300p.
- GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009. 198p.
- GIL PÉREZ, Daniel. Tres paradigmas básicos em la enseñanza de las ciencias. **Enseñanza de las Ciencias**, p.26-33, 1983.
- GIL PÉREZ, Daniel. Tiene sentido seguir distinguiendo entre aprendizaje de conceptos, resolución de problemas de lápiz y papel y realización de prácticas de laboratorio? **Enseñanza de las Ciencias**, v.17, p.311-320, 1999.
- GIORDAN, Marcelo. O papel da experimentação no ensino de ciências. **Química Nova na Escola**, n.10, p.43-49, nov. 1999.
- GONÇALVES, Maria Augusta S. Teoria da ação comunicativa de Habermas: Possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 66, p.125-140, Abr. 1999.
- GUIMARÃES, Sonia. **Como se faz a Indústria do Vestibular**. Petrópolis: Vozes, 1984. 76p.
- HABERMAS, Jürgen. **Técnica e ciência como ideologia**. Tradução de Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 1968. 149p.

HABERMAS, Jürgen. Para o uso pragmático, ético e moral da razão prática. **Estudos avançados**, USP-SP, v.3, n.7, p.4-19, set./dez. 1989.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la acción comunicativa**. Tradução de Manuel Jiménez redondo. Madrid: Editorial Trotta, 2010. 990p.

HAIDAR, Maria de Lourdes M. **O Ensino Secundário no Brasil Império**. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2008. 272p.

HALL, Robert Vance. **Manipulação de comportamento**: a mensuração do comportamento. São Paulo: EPU, 1975. 50p.

HODSON, Derek. Philosophy of science, science and science education. **Studies in Science Education**, v.12, p.25-27, 1985.

IZQUIERDO, Aymerich M. Hacia una teoría de los Contenidos Escolares. **Enseñanza de las Ciencias**, v.23, n.1, p.111-122, 2005.

KODJA, Cláudia Chueri. **Crise econômica ao final do século XX – 1970 a 2000**: advento de uma nova organização social e financeira. 2009. 258 f. Tese (Doutorado em História Econômica) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

KUHN, Thomas Samuel. **A estrutura das revoluções científicas**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992. 257p.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Estórias da educação no Brasil**: de Pombal a Passarinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Brasília, 1969. 363p.

LONGHI, Armindo Jose. **A ação educativa na perspectiva da teoria do agir comunicativo de Jürgen Habermas**: uma abordagem reflexiva. 2005. 173f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 99p.

MARTINS, Ângela Maria. Uma análise da municipalização do ensino no estado de São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, n.120, p.221-238, nov. 2003.

MATOS, Maria Amélia. Controle experimental e controle estatístico: a filosofia do caso único na pesquisa comportamental. **Ciência e Cultura**: Revista da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, v.42, n.8, p.585-592. ago. 1990.

MIRANDOLA, Claudia B. S. **A contratação de uma Empresa Privada de Ensino pela Rede Pública Municipal de Poá-SP (Gestão 2005-2008)**: a voz dos professores do Ensino Fundamental I. 2010. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontífice Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2010.

MONTERO, Lourdes. **A construção do conhecimento profissional docente**. Lisboa: Instituto Piaget, 2005. 258p.

MORTIMER, Eduardo F. Pressupostos epistemológicos para uma metodologia de ensino de química: mudança conceitual e perfil epistemológico. **Química Nova**, v.15, p.242-249, 1992.

MORTIMER, Eduardo F. **Linguagem e formação de conceitos no ensino de ciências**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000. 383p.

MOROZ, Melania Gianfaldoni; GIANFALDONI, Mônica Helena T. A. **O Processo de Pesquisa**: iniciação. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2006. 124p.

MURANAKA, Maria Aparecida Segatto; MINTO, César Augusto. Organização da Educação Escolar. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa. (Org.) **Gestão, financiamento e direito à educação**: análise da Constituição Federal de 1988. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007. p.43-62.

NUNES, Clarice. **A modernização do ginásio e a manutenção da ordem**. Rio de Janeiro, 1979, 221f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1979.

NUNES, Clarice. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.14, p.35-60, mai/jun/jul/ago. 2000.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

OSBORNE, Roger; WITTROCK, Merlin. The generative learning model and its implications for science education. **Studies in Science Education**, v.12, p.59-87, 1985.

PARO, Vitor Henrique. O Princípio da Gestão Escolar Democrática no contexto da LDB. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa. (Org.) **Gestão, financiamento e direito à educação**: análise da Constituição Federal de 1988. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007. p.73-81.

PERES, Tirsia Regazzini. **Educação republicana**: tentativas de reconstrução do ensino secundário brasileiro (1890-1920). Araraquara, 1973. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, Araraquara, 1973.

PERONI, Vera Maria V.; OLIVEIRA, Regina Tereza C.; FERNANDES, Maria Dilcinéia E. Estado e Terceiro Setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da Educação Básica brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.30, n.108, p.761-778, out. 2009.

PIERONI, Rodrigo Figueiredo. **A expansão do ensino franqueado**: um estudo de caso. 1998. 220f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 1998.

PILETTI, Nelson. **Ensino de 2º Grau**: Educação geral ou profissionalização? São Paulo: EPU-EDUSP, 1988. 126p.

PILETTI, Nelson. **História da Educação no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2010. 183p.

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.

PINTO, José Marcelino de R.; ADRIÃO, Theresa. Noções Gerais sobre o financiamento da educação no Brasil. **Eccos-Revista Científica**, São Paulo, v.8, n.1, p.23-46, jan./jun. 2006.

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.

POSNER, George J.; STRIKE, Kenneth A.; HEWSON, Peter W.; GERTZOG, Willian A. Accomodation of a Scientific Conception: Toward a Theory of Conceptual Change. **Sciense Education**, v.66, p.211-215, 1982.

RIBEIRO, Maria Luisa S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 21. ed. Campinas: Autores Associados, 2010. 163p.

RIBEIRO NETO, Adolpho. O Vestibular ao longo do tempo: implicações e implicâncias. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Seminários Vestibular Hoje: coletâneas de textos**. Brasília, 1987. 249p.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Significado e Pressupostos do Projeto Pedagógico. **Série Idéias**, São Paulo: FDE, n.15, p.73-77, 1992. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/prp_a.php?t=007>. Acesso em: 24 ago. 2012.

ROCHA, Marlos Bessa M. **Educação conformada: a política de educação no Brasil (1930 – 1945)**. Juiz de Fora: UFJF, 2000. 174p.

ROCHA, Gilmar, TOSTA, Sandra Pereira. **Antropologia & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 159p.

ROCKWELL, Elsie. De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. In: ROCKWELL, Elsie. (Coord.) **La escuela cotidiana**. D.F. México: Fondo de Cultura Económica, 1995. p.13-57.

ROSSI, Lucilene. **Oferta educacional e parceria com o setor privado: um perfil dos municípios paulistas com até 10.000 habitantes**. 2009. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro, 2009.

SANDRIN, Maria de Fátima N.; CARLOS, Jaime G.; SUART JR., José Bento; ORQUIZA DE CARVALHO, Lizete Maria. Contribuições e perspectivas da Teoria do Agir Comunicativo para a pesquisa e a formação docente em Ensino de Ciências. In: Encontro de Pesquisa em Ensino de Ciências, n.8, 2011, Campinas. **Anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências**, 2011. p.1-12.

SANMARTÍ, Neus. **Didáctica de las ciencias en la educación secundaria obligatoria**. Madrid: Editorial Síntesis, 2002. 382p.

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.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008. 102p.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010. 474p.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2011. 283p.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000. 256p.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria B.; COSTA, Vanda Maria R. **Tempos de Capanema**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. 242p.

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.

SOUZA, Celina. Governos locais e gestão de políticas sociais universais. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v.18, n.2, p.27-41, jun. 2004.

SOUZA, Paulino José Soares, 1870 apud HAIDAR, M. L. M. **O Ensino Secundário no Brasil Império**. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2008. 272p.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista Reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloisa. (Org.) **A Entrevista na Pesquisa em Educação**: a prática reflexiva. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2010, p.9-62.

TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. Inovação escolar e a pesquisa sobre formação de professores. In: Roberto Nardi. (Org.) **A pesquisa em ensino de ciências no Brasil**: alguns recortes. São Paulo: Escrituras Editora, 2007, p.148-194.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Max Weber: o processo de racionalização e o desencantamento do trabalho nas organizações contemporâneas. **Revista de Administração Pública Rio de Janeiro**, v.43, n.4, p.897-918, jul./ago. 2009.

VIEIRA, Luiz Renato. Racionalização e mudança social em Max Weber. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v.7, n.14, p.179-188, jul./dez. 1993.

WEBER, Max. **A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. 336p.

WHITAKER, D. C. A. **A Seleção dos Privilegiados**: um estudo sobre a educação brasileira. São Paulo: Editora Semente, 1981. 131p.

WHITAKER, Dulce C. A. Da “invenção” do vestibular aos cursinhos populares: Um desafio para a Orientação Profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**. Ribeirão Preto, v.11, n.2, p.289-297, jul-dez. 2010.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto alegre: Bookman, 2001. 205p.

Bibliografia

CONTRERAS, José. **A autonomia de Professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez editora, 2012. 296p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011. 256p.

FERNADES, Florestan. (Org.) **K. Marx-F. Engels**: História. 3 ed. São Paulo: Ática, 1989. 496p.

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stephane; DESBIENS, Jean-Francois; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998. 480p.

HILSDORF, Maria Lúcia. **O aparecimento da escola moderna**: uma história ilustrada. São Paulo: Autêntica Editora, 2006. 234p.

MACHADO, Anna Rachel (Org.) **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. 325p.

MANOEL, Ivan A. **Igreja e educação feminina**: uma face do conservadorismo (1859-1919). São Paulo: Unesp, 1996. 104p.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 8. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1986. 267p.

WHITAKER, D. C. A. Unesp. **Diferentes perfis de candidatos para diferentes cursos**: Estudo de variáveis de capital cultural (Série Pesquisa Vunesp, Vol. 2). São Paulo: Fundação Vunesp, 1989.

APÊNDICES

APÊNDICE A

**Questionário para coleta de informações gerais
dos participantes**

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS BAURUR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA

Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções

INOVAEDUC

Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores
[<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=032770870AHR2C>]

FICHA DE CADASTRO - PROFESSORES

(Vrs02 - Amadeu Bego - 30.set.12)

PREENCHIMENTO			
Versão	Data	Responsável	Observações

NOME COMPLETO	Data

ENDEREÇO RESIDENCIAL			
			Nº/Complemento:
Bairro:	Fone:		Cel:
CEP:	Cidade:	Estado:	

ENDEREÇO PROFISSIONAL (Principal)				
Rua/Av./Rod.:				Nº/Complemento:
Bairro:		Fones:		
CEP:	Cidade:		Estado:	
Cargo	Tempo de serviço:			

E-mail 1	E-mail 2

DATA DE NASCIMENTO	NATURALIDADE (cidade, estado, país)

[illegible][illegible]

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS BAURUR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA

Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções

INOVAEDUC

Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores
[<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=032770870AHR2C>]

FICHA DE CADASTRO - GESTORES

(Vrs02 - Amadeu Bego - 30.set.12)

PREENCHIMENTO			
Versão	Data	Responsável	Observações

NOME COMPLETO	Data

ENDEREÇO RESIDENCIAL			
			Nº/Complemento:
Bairro:	Fone:		Cel:
CEP:	Cidade:	Estado:	

ENDEREÇO PROFISSIONAL (Principal)				
Rua/Av./Rod.:				Nº/Complemento:
Bairro:		Fones:		
CEP:	Cidade:			Estado:
Cargo		Tempo de serviço:		

E-mail 1	E-mail 2

DATA DE NASCIMENTO	NATURALIDADE (cidade, estado, país)

[illegible][illegible]

APÊNDICE B

**Roteiro para realização de Entrevista com
membros da equipe gestora das EMEF da REMP
de Catanduva**

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS BAURU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA

Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções

INOVAEDUC

Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores
[http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=032770870AHR2C]

ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTA

(Vrs05 - Eduardo Terrazzan - 23.mar.12)

PREENCHIMENTO			
Versão	Data	Responsável	Observações

IDENTIFICAÇÃO DO TRABALHO			
Título			
Tipo de pesquisa			
Vínculos	Ppg	Nome/IES	
		Nível	
	GrPsq	Nome	
		Núcleo	
Autor			
Orientador			

FONTE DE INFORMAÇÃO	
Modalidade	Sujeito
Tipo	

IDENTIFICAÇÃO DA ENTREVISTA		
Entrevistador(a)		
Tipo de pesquisa		
Entrevistado(a)	Nome	
	Código	
Instituição	Nome	
	Código	
Local da Entrevista		
Equipamento utilizado		
Data/Dia da Semana		
Início/Término		

ORIENTAÇÃO PARA CONTATO INICIAL		
N.	Ação	Orientações
1	Apresentação	- Meu nome é Amadeu Moura Bego e estou fazendo esta pesquisa de doutorado que está vinculado à Unesp de Bauru. - Gostaria de compreender como a organização dos SAE condiciona o trabalho docente de professores de Ciências Naturais de Escolas Públicas de Educação Básica que adotam tais sistemas.
2	Considerações Gerais	- Essa entrevista será gravada e apenas eu, meu orientador e você terão acesso à gravação. - Todas as informações coletadas são sigilosas e só serão incorporadas ao trabalho a ser publicado após seu consentimento. - No trabalho final utilizarei nomes fictícios e apenas alguns trechos de nossas conversas, portanto, todo o processo de anonimização será rigorosamente seguido.
3	Valorização da participação	- Seu depoimento é muito importante para a compreensão de como se apresenta a organização das escolas públicas de Catanduva com a inserção do SAE. - Para tanto, iremos conversar a respeito e gostaria que você ficasse à vontade para responder às questões, tirar dúvidas que possam surgir e fazer as considerações que julgar necessárias.

ROTEIRO PARA CONDUÇÃO DA ENTREVISTA

Secretária de Educação

(Vrs04 - Amadeu Bego - 01.out.12)

Bloco	Ação	Questões	
0	Apresentação	Sigla	Enunciado
		QAq	• Como você costuma lidar com os desafios e responsabilidades do cargo que você ocupa neste momento?
1	Questão desencadeadora	QD1	• Quais foram os motivos que levaram a SME a adquirir um SAE para as escolas da REPM de Catanduva?
	Questões de Aprofundamento	QA1.1	• De que modo a aquisição de um SAE poderia melhorar a qualidade da educação ofertada que tornava imprescindível sua aquisição para a REPM de Catanduva?
		QA1.2	• A parceira com o SAE Positivo foi iniciada a partir do processo de licitação realizado em 2006 na gestão anterior da SME. Quais os motivos para a continuidade de sua adoção após você assumir a SME de Catanduva?
	Encerramento do bloco	QE	• Você teria algo a acrescentar?
2	Questão desencadeadora	QD2	• Como ocorreu o processo de escolha do SAE Positivo para utilização na REPM de Catanduva?
	Questões de Aprofundamento	QA2.1	• Que critérios foram levados em conta para definir o SAE Positivo fosse escolhido?
		QA2.2	• Que motivos foram responsáveis para que o SAE Positivo fosse escolhido?
	Encerramento do bloco	QE	• Você teria algo a acrescentar?
3	Questão desencadeadora	QD3	• Como se deu o processo de implementação do SAE Positivo na REPM de Catanduva?
	Questões de Aprofundamento	QA3.1	• Foram feitas reuniões? Quem participou dessas reuniões?
		QA3.2	• Como a comunidade escolar (diretores, professores, alunos, pais) recebeu a notícia da implementação do SAE Positivo em Catanduva? E sociedade local?
		QA3.3	• Quais foram suas impressões e expectativas?
	Encerramento do bloco	QE	• Você teria algo a acrescentar?
4	Questão desencadeadora	QD4	• A partir da implantação do SAE Positivo, como fica a definição de objetivos de ensino das escolas da REPM de Catanduva?
	Questões de Aprofundamento	QA4.1	• Como você sabe, segundo a LDB/96, cada escola deve elaborar, coletivamente, o seu próprio PPP adequado ao seu contexto local e em correspondência com as demandas da comunidade escolar. Em que medida a implantação do SAE Positivo colaborou com o desenvolvimento das atividades presentes no PPP das escolas da REPM de Catanduva? E com o cumprimento das metas e/ou objetivos ali expressos?
		QA4.2	• Como se dá o processo de planejamento e elaboração do cronograma para desenvolvimento do conteúdo programático nas escolas da REPM de Catanduva? Como é feito esse acompanhamento (coordenação)?
		QA4.3	• De que modo ocorre o processo de acompanhamento e cobrança por resultados em avaliações externas?
	Encerramento do bloco	QE	• Você teria algo a acrescentar?

5	Questão desencadeadora	QD5	De que forma as características didático-pedagógicas do assessoramento pedagógico do SAE Positivo têm contribuído para o desenvolvimento do trabalho das escolas?
	Questões de Aprofundamento	QA5.1	No tocante ao desenvolvimento do trabalho das escolas, quais as contribuições da estrutura curricular e da proposta metodológica que o SAE Positivo oferece?
		QA5.2	De que modo os cursos de formação para educadores e gestores oferecidos pelo SAE têm contribuído para o desenvolvimento do trabalho das escolas?
		QA5.3	Como tem se dado o processo de utilização nas escolas do Portal de Educação na Internet oferecido pelo SAE Positivo?
		QA5.4	Em sua opinião, quais têm sido as implicações da implementação do SAE Positivo para a aprendizagem dos alunos?
		QA5.5	De modo geral, como você avalia os resultados da aquisição do SAE para a REPM de Catanduva em todos esses anos?
	Encerramento do bloco	QE	Você teria algo a acrescentar?

ROTEIRO PARA CONDUÇÃO DA ENTREVISTA

Gestores das EMEF

(Vrs04 - Amadeu Bego - 01.out.12)

Bloco	Ação	Questões	
		Sigla	Enunciado
0	Apresentação	QAq	• Como você costuma lidar com os desafios e responsabilidades do cargo que você ocupa neste momento?
1	Questão desencadeadora	QD1	• Como ocorreu o processo de escolha do SAE Positivo para utilização na REPM de Catanduva?
	Questões de Aprofundamento	QA1.1	• Que critérios foram levados em conta para definir o SAE Positivo fosse escolhido?
		QA1.2	• Que motivos foram responsáveis para que o SAE Positivo fosse escolhido?
	Encerramento do bloco	QE	• Você teria algo a acrescentar?
2	Questão desencadeadora	QD2	• Como se deu o processo de implementação do SAE Positivo na REPM de Catanduva?
	Questões de Aprofundamento	QA2.1	• Foram feitas reuniões? Quem participou dessas reuniões?
		QA2.2	• Como a comunidade escolar (diretores, professores, alunos, pais) recebeu a notícia da implementação do SAE Positivo em Catanduva? E sociedade local?
		QA2.3	• Quais foram suas impressões e expectativas?
	Encerramento do bloco	QE	• Você teria algo a acrescentar?
3	Questão desencadeadora	QD3	• A partir da implantação do SAE Positivo, como fica a definição de objetivos de ensino?
	Questões de Aprofundamento	QA3.1	• Como você sabe, segundo a LDB/96, cada escola deve elaborar, coletivamente, o seu próprio PPP adequado ao seu contexto local e em correspondência com as demandas da comunidade escolar. Em que medida a implantação do SAE Positivo colaborou com o desenvolvimento das atividades presentes no PPP de sua escola? E com o cumprimento das metas e/ou objetivos ali expressos?
		QA3.2	• Como se dá o processo de planejamento e elaboração do cronograma para desenvolvimento do conteúdo programático nas escolas da REPM de Catanduva? Como é feito esse acompanhamento (coordenação)?
		QA3.3	• De que modo ocorre o processo de acompanhamento e cobrança por resultados em avaliações externas?
	Encerramento do bloco	QE	• Você teria algo a acrescentar?
4	Questão desencadeadora	QD4	• De que forma as características didático-pedagógicas do assessoramento pedagógico do SAE Positivo têm contribuído para o desenvolvimento do trabalho diário da escola?
	Questões de Aprofundamento	QA4.1	• No tocante ao desenvolvimento do trabalho da escola, quais as contribuições da estrutura curricular e da proposta metodológica que o SAE Positivo oferece?
		QA4.2	• De que modo os cursos de formação para educadores e gestores oferecidos pelo SAE têm contribuído para o desenvolvimento do trabalho da escola?
		QA4.3	• Como tem se dado o processo de utilização na escola do Portal de Educação na Internet oferecido pelo SAE Positivo?
		QA4.4	• Em sua opinião, quais têm sido as implicações da implementação do SAE Positivo para a aprendizagem dos alunos?
		QA4.5	• Depois de sua experiência de trabalho na REPM de Catanduva com a utilização de um SAE, você imaginaria o funcionamento dessa rede sem um SAE?
	Encerramento do bloco	QE	• Quais seriam as possíveis implicações? • Você teria algo a acrescentar?

APÊNDICE C

Roteiro para a realização de Entrevista com as professoras das EMEF

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS BAURU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA

Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções

INOVAEDUC

Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores
[http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=032770870AHR2C]

ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTA

(Vrs05 - Eduardo Terrazan - 23.mar.12)

PREENCHIMENTO			
Versão	Data	Responsável	Observações

IDENTIFICAÇÃO DO TRABALHO			
Título			
Tipo de pesquisa			
Vínculos	Ppg	Nome/IES	
		Nível	
	GrPsq	Nome	
		Núcleo	
Autor			
Orientador			

FONTE DE INFORMAÇÃO	
Modalidade	Sujeito
Tipo	Professor de Ciências Naturais de EF (6º a 9º ano)

IDENTIFICAÇÃO DA ENTREVISTA		
Entrevistador(a)		
Entrevistado(a)	Nome	
	Código	
Instituição	Nome	
	Código	
Local da Entrevista		
Equipamento utilizado		
Data/Dia da Semana		
Início/Término		

ORIENTAÇÃO PARA CONTATO INICIAL		
N.	Ação	Orientações
1	Apresentação	- Meu nome é Amadeu Moura Bego e estou fazendo esta pesquisa de doutorado que está vinculado à Unesp de Bauru. - Gostaria de compreender como a organização dos SAE condiciona o trabalho docente de professores de Ciências Naturais de Escolas Públicas de Educação Básica que adotam tais sistemas.
2	Considerações Gerais	- Essa entrevista será gravada e apenas eu, meu orientador e você terão acesso à gravação. - Todas as informações coletadas são sigilosas e só serão incorporadas ao trabalho a ser publicado após seu consentimento. - No trabalho final utilizarei nomes fictícios e apenas alguns trechos de nossas conversas, portanto, todo o processo de anonimização será rigorosamente seguido.
3	Valorização da participação	- Seu depoimento é muito importante para a compreensão de como se apresenta a organização das escolas públicas de Catanduva com a inserção do SAE. - Para tanto, iremos conversar a respeito e gostaria que você ficasse à vontade para responder às questões, tirar dúvidas que possam surgir e fazer as considerações que julgar necessárias.

ROTEIRO PARA CONDUÇÃO DA ENTREVISTA

Professoras

(Vrs04 - Amadeu Bego - 01.out.12)

Bloco	Ação	Questões	
0	Apresentação	Sigla	Enunciado
		QAq	• Como você costuma lidar com os desafios e responsabilidades do cargo que você ocupa neste momento?
1	Questão desencadeadora	QD1	• Como ocorreu o processo de escolha do SAE Positivo para utilização na REPM de Catanduva?
	Questões de Aprofundamento	QA1.1	• Que critérios foram levados em conta para definir o SAE Positivo fosse escolhido?
		QA1.2	• Que motivos foram responsáveis para que o SAE Positivo fosse escolhido?
	Encerramento do bloco	QE	• Você teria algo a acrescentar?
2	Questão desencadeadora	QD2	• Como se deu o processo de implementação do SAE Positivo na REPM de Catanduva?
	Questões de Aprofundamento	QA2.1	• Foram feitas reuniões? Quem participou dessas reuniões?
		QA2.2	• Como a comunidade escolar (diretores, professores, alunos, pais) recebeu a notícia da implementação do SAE Positivo em Catanduva? • E sociedade local?
		QA2.3	• Quais foram suas impressões e expectativas?
	Encerramento do bloco	QE	• Você teria algo a acrescentar?
3	Questão desencadeadora	QD3	• Como a utilização do SAE impacta sobre o seu trabalho cotidiano?
	Questões de Aprofundamento	QA3.1	• Como a utilização das apostilas influencia a preparação de suas aulas cotidianamente?
		QA3.2	• De que modo a utilização das apostilas influencia no desenvolvimento de suas aulas ao longo do ano?
		QA3.3	• Pode-se considerar que a autonomia docente esteja atrelada à possibilidade de, a partir de normas gerais, realizar seu planejamento didático-pedagógico, ou seja, definir e organizar os conteúdos curriculares, as sequências didáticas de atividades que viabilizem a aprendizagem desses conteúdos, bem como os métodos, materiais e recursos necessários para a realização dessas sequências didáticas. • A partir disso, como você avalia a possibilidade de desenvolvimento de um trabalho autônomo nas escolas que adotam SAE?
		QA3.4	• Como você avalia a qualidade das apostilas do SAE Positivo (conteúdo programático, diagramação, exercícios, experimentos)?
		QA3.5	• De modo geral, quais as diferenças entre as apostilas e os LD de Ciências Naturais?
	Encerramento do bloco	QE	• Você teria algo a acrescentar?
4	Questão desencadeadora	QD4	• A partir da implantação do SAE Positivo, como fica a definição de objetivos de ensino?
	Questões de Aprofundamento	QA4.1	• Como se dá o processo de elaboração do cronograma para desenvolvimento do conteúdo programático? • Como é feito esse acompanhamento (professor, coordenação)?
		QA4.2	• Com a utilização do SAE nas escolas, como fica a definição de tempo e dosagem do conteúdo programático das aulas?
		QA4.3	• De que modo incide sobre o seu trabalho docente a cobrança por resultados em avaliações externas?
		QA4.4	• Como você sabe, segundo a LDB/96, cada escola deve elaborar, coletivamente, o seu próprio PPP adequado ao seu contexto local e em correspondência com as demandas da comunidade escolar. Em que medida a implantação do SAE Positivo colaborou com o desenvolvimento das atividades presentes no PPP de sua escola? • E com o cumprimento das metas e/ou objetivos ali expressos?
	Encerramento do bloco	QE	• Você teria algo a acrescentar?

5	Questão desencadeadora	QD5	• De que forma as características didático-pedagógicas do assessoramento pedagógico do SAE Positivo têm contribuído para o desenvolvimento do trabalho diário da escola?
	Questões de Aprofundamento	QA5.1	• No tocante ao desenvolvimento do trabalho da escola, quais as contribuições da estrutura curricular e da proposta metodológica que o SAE Positivo oferece?
		QA5.2	• Como se dá o processo de apoio didático-pedagógico do SAE Positivo?
		QA5.3	• De que modo os cursos de formação ofertados pelo SAE Positivo contribuem efetivamente para você conseguir lidar com os problemas e desafios do cotidiano escolar?
		QA5.4	• Como tem se dado o processo de utilização na escola do Portal de Educação na Internet oferecido pelo SAE Positivo?
		QA5.5	• Em sua opinião, quais têm sido as implicações da implementação do SAE Positivo para a aprendizagem dos alunos?
		QA5.6	• Depois de sua experiência de trabalho na REPM de Catanduva com a utilização de um SAE, você imaginaria o funcionamento dessa rede sem um SAE? • Quais seriam as possíveis implicações?
	Encerramento do bloco	QE	• Você teria algo a acrescentar?

APÊNDICE D

Roteiro para Realização de Observações

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS BAURU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA CIÊNCIA

Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções

INOVAEDUC

Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores
[http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=032770870AHR2C]

ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DE OBSERVAÇÕES

(Vrs01 - Amadeu Bego - 19.jan.12)

PREENCHIMENTO			
Versão	Data	Responsável	Observações

IDENTIFICAÇÃO DA OBSERVAÇÃO		
Espaço de Observação	Tipo	
	Caracterização geral	
	Local	
Tipo de Observação		
Observador(a)		
Data/Dia da Semana		
Início/Término		

ORIENTAÇÕES PARA REGISTROS		
N.	Conteúdo de descrição	Questões/Itens de orientação
1.	Descrição dos sujeitos	• Quantas pessoas estão na reunião? • Quem são essas pessoas?
2.	Reconstrução de diálogos	• Forma de condução da reunião • Anotar depoimentos e diálogos importantes, as observações feitas entre os sujeitos
3.	Descrição de locais	• Aspecto físico do ambiente • Disposição dos participantes durante a reunião • Detalhes que chamem a atenção.
4.	Descrição de eventos especiais	• O que ocorreu? • Quem estava envolvido? • Como se deu esse envolvimento?
5.	Descrição das atividades	• Atividades gerais e os comportamentos das pessoas observadas e a sequência em que ocorrem
6.	Comportamentos do observador	• Como se deu a participação do observador na reunião? • Local onde permaneceu para realizar a observação • Como o observador foi apresentado aos participantes? • Possíveis conversas com os participantes etc.

ORIENTAÇÕES PARA REGISTROS		
N.	Conteúdo de reflexão	Questões/Itens de orientação
1.	Reflexões analíticas	• Temas que possam emergir • Associações e relações entre partes • Novas ideias
2.	Reflexões metodológicas	• Procedimentos e estratégias metodológicas utilizadas • Problemas encontrados na obtenção das informações e a forma de resolvê-los
3.	Dilemas éticos e conflitos	• Possíveis conflitos e/ou questões surgidos durante o relacionamento com os participantes
4.	Mudanças na perspectiva do observador	• Expectativas, opiniões, preconceitos e conjecturas do observador e sua evolução durante a pesquisa
5.	Esclarecimentos necessários	• Pontos a serem esclarecidos • Aspectos que parecem confusos • Relações a serem explicitadas • Elementos que necessitam de maior exploração

APÊNDICE E

Roteiro para análise textual dos documentos oficiais

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS BAURU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA

Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções

INOVAEDUC

Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores
[http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=032770870AHR2C]

ROTEIRO PARA ANÁLISE TEXTUAL

(Vrs03 - Amadeu Bego - 23.mar.12)

PREENCHIMENTO			
Versão	Data	Responsável	Observações

IDENTIFICAÇÃO DA ANÁLISE	
Natureza do documento	
Referência completa do documento	
Analizador(a)	
Data/Dia da Semana	
Duração	

ROTEIRO PARA ANÁLISE DE DOCUMENTOS OFICIAIS

(Vrs03 - Amadeu Bego - 23.mar.12)

Bloco	Item		Questões
1	Processo de Escolha	Procedimento legal	Que meio legal foi utilizado para a seleção do SAE? Quais SAE participaram do processo? Quais foram os documentos apresentados pelos SAE? Em que modalidade se efetivou a contratação do SAE escolhido? Qual a duração do contrato com o SAE Positivo? Quais serviços foram previstos no contrato firmado com o SAE Positivo?
		Critérios técnicos-administrativos de escolha	Como se deu o processo de escolha do SAE utilizado atualmente? Quem participou desse processo? Quais foram os critérios estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação para a escolha do SAE? De que modo o SAE escolhido contemplou as exigências estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação?
2	Processo de implantação		Como se deu o processo de implementação do SAE Positivo na REPM de Catanduva? A quem coube a função de acompanhar o processo de implementação do SAE positivo nas escolas? De que modo os representantes do SAE atuaram nesse processo de implementação? Como se desenvolveu o processo de formação dos envolvidos para o trabalho com o SAE Positivo? Qual a duração dessa formação?

APÊNDICE F

**Roteiro para análise textual de apostilas didáticas
de SAE**

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS BAURU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA

Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções

INOVAEDUC

Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores
[http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=032770870AHR2C]

ROTEIRO PARA ANÁLISE TEXTUAL

(Vrs04 - Amadeu Bego - 13.nov.12)

PREENCHIMENTO

Versão	Data	Responsável	Observações
01	13.nov.2012	Amadeu	*****

IDENTIFICAÇÃO DA ANÁLISE

Natureza do documento	
Referência completa do documento	
Analizador(a)	
Data/Dia da Semana	
Duração	

ROTEIRO PARA ANÁLISE DAS APOSTILAS DIDÁTICAS DE SAE

(Vrs03 - Amadeu Bego - 23.mar.12)

Adaptado de BRASIL. Ministério da Educação. Guia de Livros Didáticos: PNLD 2011 – Ciências. Brasília, 2010. 100p.

BLOCO I

Critério	Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental

N.	Item/Questão Enunciado	Pontuação		
		0	1	2
1.	A coleção de apostilas respeita o princípio da liberdade e os ideais da solidariedade humana, visando ao pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho? Comentários/Justificativa:			
2.	A coleção de apostilas aborda em sua proposta pedagógica e implementa nas atividades sugeridas nas apostilas a construção pelo aluno de habilidades cognitivas para as demandas da sociedade atual, superando procedimentos primordialmente de memorização e de repetição de exercícios descontextualizados? Comentários/Justificativa:			
3.	A coleção de apostilas valoriza a experiência extraescolar e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais? Comentários/Justificativa:			
4.	A coleção de apostilas atende ao objetivo da formação básica do cidadão, contribuindo, por meio da Ciência, para o desenvolvimento da capacidade de aprender e para o domínio da leitura, da escrita e do cálculo? Comentários/Justificativa:			
5.	A coleção de apostilas contribui para uma compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade? Comentários/Justificativa:			
6.	O manual do professor relaciona a proposta didático-pedagógica da coleção aos principais documentos públicos nacionais que orientam o Ensino Fundamental no que diz respeito ao ensino de Ciências? Comentários/Justificativa:			

SÍNTESE DO BLOCO I	
Critério	Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental

BLOCO II	
Critério	Ética e cidadania: observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano

N.	Item/Questão	Pontuação		
	Enunciado	0	1	2
7.	A coleção de apostilas respeita a diversidade econômico-social, cultural, étnico-racial, de gênero, religiosa ou qualquer outra forma de manifestação individual e coletiva, evitando estereótipos e associações que depreciem determinados grupos ou que desvalorizem a contribuição dos diferentes segmentos da sociedade? Comentários/Justificativa:			
8.	A coleção de apostilas favorece uma educação para a cidadania, estimulando o aluno a fazer julgamentos, tomar decisões e atuar criticamente frente a questões cruciais do presente e do futuro, envolvendo-se em debates sobre as repercussões, relações e aplicações do conhecimento científico na sociedade? Comentários/Justificativa:			
9.	A coleção de apostilas contribui para desenvolver uma postura de respeito, conservação, uso e manejo correto do ambiente? Comentários/Justificativa:			
10.	A coleção de apostilas respeita o caráter laico do ensino público, não fazendo doutrinação religiosa ou política? Comentários/Justificativa:			
11.	A coleção de apostilas caracteriza-se unicamente como material didático, não se constituindo em veículo de publicidade e difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais? Comentários/Justificativa:			

SÍNTESE DO BLOCO II	
Critério	Ética e cidadania: observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano

BLOCO III	
Critério	Proposta pedagógica: coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados

N.	Item/Questão	Pontuação		
	Enunciado	0	1	2
12.	A coleção de apostilas é coerente com a proposta pedagógica expressa no manual do professor, na sua organização e no conjunto de seus textos, atividades de ensino e aprendizagem? Comentários/Justificativa:			
13.	É valorizada a comunicação da Ciência, pela proposição de diferentes meios, em linguagens e formatos apropriados para o público ao qual se dirige, contribuindo para o desenvolvimento de competências comunicativas e argumentativas dos alunos e o domínio ampliado da leitura e da escrita? Comentários/Justificativa:			
14.	A coleção de apostilas apresenta temas de estudo, atividades, linguagem e terminologia científica adequadas ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes? Comentários/Justificativa:			

15.	A coleção de apostilas valoriza a manifestação do conhecimento prévio dos alunos sobre o que é objeto do ensino?			
	Comentários/Justificativa:			
16.	A coleção de apostilas evidencia a historicidade do conhecimento científico, considerando que novas teorias e conhecimentos têm múltiplas autorias e se concretizam em contextos históricos?			
	Comentários/Justificativa:			
17.	Os conteúdos são trabalhados de modo contextualizado, estabelecendo conexões com a realidade dos alunos e propondo atividades que estimulem a interação com a comunidade?			
	Comentários/Justificativa:			

SÍNTESE DO BLOCO III	
Critério	Proposta pedagógica: coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados

BLOCO IV	
Critério	Conteúdo: correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos

N.	Item/Questão	Pontuação		
	Enunciado			
18.	A coleção de apostilas aborda os aspectos centrais de cada uma das áreas: Física, Astronomia, Química, Geologia, Ecologia e Biologia (incluindo zoologia, botânica, saúde, higiene, fisiologia e corpo humano)?			
	Comentários/Justificativa:			
19.	A proposta da coleção de apostilas está em consonância com o conhecimento científico, veiculando informações corretas, adequadas e atualizadas?			
	Comentários/Justificativa:			
20.	A coleção de apostilas garante o acesso a conceitos científicos fundamentais adaptados à idade e ao nível de escolaridade dos alunos que pretende atingir, contemplando uma progressão gradual de conceitos?			
	Comentários/Justificativa:			
21.	Os conceitos e informações são trabalhados de modo a evitar a indução de aprendizagens equivocadas?			
	Comentários/Justificativa:			
22.	É apresentada terminologia científica, fazendo uso, quando necessário, de aproximações adequadas, sem, no entanto, ferir o princípio da correção conceitual?			
	Comentários/Justificativa:			
23.	A coleção de apostilas propõe atividades que estimulem a investigação científica, por meio da observação, experimentação, interpretação, análise, discussões dos resultados, síntese, registros, comunicação e de outros procedimentos característicos das Ciências?			
	Comentários/Justificativa:			
24.	São propostos experimentos e práticas viáveis, que possibilitam resultados confiáveis e interpretações científicas válidas, superando práticas meramente demonstrativas e verificatórias?			
	Comentários/Justificativa:			
25.	Os experimentos e atividades de investigação científica são propostos dentro de riscos aceitáveis? A coleção de apostilas alerta sobre riscos e recomenda claramente os cuidados para prevenção de acidentes na realização das atividades propostas, garantindo a integridade física de alunos, professores e demais pessoas envolvidas?			

N.	Item/Questão	Pontuação		
	Enunciado			
	Comentários/Justificativa:			
26.	São propostas atividades de sistematização de conhecimentos a partir dos experimentos e práticas, com produção de textos, desenhos, figuras, diagramas, tabelas, gráficos e outros registros característicos da área de Ciências?			
	Comentários/Justificativa:			
27.	É proposto o uso de uma diversidade de recursos para o ensino e a aprendizagem, como computadores e recursos da informática, incluindo objetos educacionais digitais (softwares, animações, audiovisuais etc.), vídeos e documentários científicos? São apresentadas orientações adequadas para esse uso, coerentes com o nível de escolaridade dos alunos?			
	Comentários/Justificativa:			
28.	A coleção de apostilas estimula visitas a espaços que favoreçam o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem (museus, centros de ciências, universidades, centros de pesquisa e outros)?			
	Comentários/Justificativa:			
29.	A coleção de apostilas promove a articulação dos conteúdos de Ciências com outros campos disciplinares?			
	Comentários/Justificativa:			

SÍNTESE DO BLOCO IV	
Critério	Conteúdo: correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos

BLOCO V	
Critério	Manual do Professor: observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação da coleção de apostilas à linha pedagógica nele apresentada

N.	Item/Questão	Pontuação		
	Enunciado	0	1	2
30.	O Manual do Professor expressa e detalha a proposta pedagógica da coleção de apostilas, explicitando objetivos, pressupostos teórico-metodológicos, organização dos conteúdos e avaliação?			
	Comentários/Justificativa:			
31.	O Manual do Professor indica possibilidades de trabalho interdisciplinar na escola?			
	Comentários/Justificativa:			
32.	O Manual do Professor sugere e discute diferentes formas, possibilidades, recursos e instrumentos de avaliação que o professor pode utilizar, condizentes com os pressupostos teórico-metodológicos que nortearam a proposição das atividades e a seleção dos conteúdos da apostila do aluno?			
	Comentários/Justificativa:			
33.	O Manual do Professor valoriza o papel do professor como problematizador e mediador das aprendizagens dos alunos, e não como um simples facilitador ou monitor de atividades?			
	Comentários/Justificativa:			
34.	O Manual do Professor apresenta textos de aprofundamento, experimentos e atividades complementares na abordagem dos diferentes temas tratados, sugerindo como utilizá-los e apresentando as respectivas referências?			
	Comentários/Justificativa:			
35.	O Manual do Professor constitui-se em complementação didático-pedagógica para atualização docente e para reflexão sobre a prática, favorecendo estudos dos professores e interação com os demais profissionais da escola?			
	Comentários/Justificativa:			

N.	Item/Questão	Pontuação		
	Enunciado	0	1	2
36.	O Manual do Professor apresenta referências bibliográficas de qualidade e facilmente acessíveis, estimulando o professor para leituras básicas e complementares? Comentários/Justificativa:			

SÍNTESE DO BLOCO V	
Critério	Manual do Professor: observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação da coleção de apostilas à linha pedagógica nele apresentada

BLOCO VI	
Critério	Projeto gráfico: adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção de apostilas

N.	Item/Questão	Pontuação		
	Enunciado	0	1	2
37.	A coleção de apostilas é isenta de erros de revisão e/ou impressão? Comentários/Justificativa:			
38.	As apostilas apresentam sumário, refletindo claramente a organização dos conteúdos e atividades propostos, além de permitir a rápida localização das informações? Comentários/Justificativa:			
39.	As ilustrações indicam a proporção dos objetos ou seres representados, não induzindo a erros em relação a seu tamanho? Comentários/Justificativa:			
40.	As fotos, esquemas e desenhos da coleção de apostilas apresentam citação de fontes, locais de custódia (local onde estão acervos cuja imagem está sendo utilizada na publicação), datas e outras informações necessárias ao crédito? Comentários/Justificativa:			
41.	Os gráficos e tabelas da coleção de apostilas apresentam títulos, fontes e datas? Comentários/Justificativa:			
42.	A coleção de apostilas apresenta legibilidade gráfica adequada para o nível de escolaridade a que se destina, em relação: aos desenhos; ao tamanho das letras; ao espaçamento entre letras, palavras e linhas; ao formato, dimensões e disposição dos textos na página? Comentários/Justificativa:			
43.	As ilustrações (fotos, esquemas, gráficos, tabelas, desenhos, molduras, pano de fundo etc.) são adequadas às finalidades para as quais foram elaboradas? Comentários/Justificativa:			
44.	As imagens da coleção de apostilas contemplam a diversidade étnica da população brasileira e a pluralidade social e cultural do País? Comentários/Justificativa:			

SÍNTESE DO BLOCO VI	
Critério	Projeto gráfico: adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção de apostilas

APÊNDICE G

Memorando de Códigos

APÊNDICE H

Quadro para realização de Análise Comparativa

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – CÂMPUS BAURU

FACULDADE DE CIÊNCIAS - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA CIÊNCIA
Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções**INOVAEDUC**Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores
[http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=032770870AHR2C]**QUADRO PARA REALIZAÇÃO DE ANÁLISE COMPARATIVA**

(Vrs01 - Amadeu Bego - 15.dez.12)

PREENCHIMENTO			
Versão	Data	Responsável	Observações

ELEMENTOS BÁSICOS DE CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Temática geral	Cultura, organização e desenvolvimento escolar
Temática específica	Organização e desenvolvimento do trabalho docente
Foco	Implicações da adoção de Sistemas Apostilados De Ensino em redes escolares públicas para a organização e o desenvolvimento do trabalho docente
Objetivo	Contribuir para a compreensão das implicações dos processos de adoção e de utilização dos Sistemas Apostilados De Ensino em Redes Escolares Públicas Municipais sobre o trabalho docente de professores de Ciências Naturais da EB
Problema de Pesquisa	De que modo operam os condicionantes para o trabalho docente de professores de Ciências Naturais do ensino fundamental, em contextos de implementação de SAE, no âmbito de Redes Escolares Públicas Municipais?

AGRUPAMENTO DE REPOSTAS**BLOCO I**

Questão de pesquisa 1	Que aspectos principais caracterizam o processo de adoção e de implantação do SAE no âmbito da REPM de Catanduva?

Sujeito / Referência	Respostas	Dados Relevantes
		•
		•
		•
		•
		•
		•

TEMAS RELEVANTES - BLOCO I

Dados relevantes	Ideias principais
•	•

SÍNTESE DO BLOCO I

Questão de pesquisa 1	Que aspectos principais caracterizam o processo de adoção e de implantação do SAE no âmbito da REPM de Catanduva?

BLOCO II	
Questão de pesquisa 2	Como se caracterizam as apostilas de Ciências Naturais para o Ensino Fundamental, 6º ao 9º anos, produzidas pelo SAE adotado na REPM de Catanduva, considerando os critérios de qualidade estabelecidos pelo PNLD/SEB/MEC para a aprovação de Obras Didáticas de Ciências Naturais para essa etapa da escolaridade?

Sujeito / Referência	Respostas	Dados Relevantes
		•
		•
		•
		•
		•
		•

TEMAS RELEVANTES - BLOCO II	
Dados relevantes	Ideias principais
•	•

SÍNTESE DO BLOCO II	
Questão de pesquisa 2	Como se caracterizam as apostilas de Ciências Naturais para o Ensino Fundamental, 6º ao 9º anos, produzidas pelo SAE adotado na REPM de Catanduva, considerando os critérios de qualidade estabelecidos pelo PNLD/SEB/MEC para a aprovação de Obras Didáticas de Ciências Naturais para essa etapa da escolaridade?

BLOCO III	
Questão de pesquisa 3	Como se caracteriza o trabalho das unidades escolares investigadas da REPM de Catanduva a partir da adoção de um SAE?

Sujeito / Referência	Respostas	Dados Relevantes
		•
		•
		•
		•
		•
		•

TEMAS RELEVANTES - BLOCO III	
Dados relevantes	Ideias principais
•	•

SÍNTESE DO BLOCO III	
Questão de pesquisa 3	Como se caracteriza o trabalho das unidades escolares investigadas da REPM de Catanduva a partir da adoção de um SAE?

BLOCO IV	
Questão de pesquisa 4	Como se caracteriza o trabalho das professoras atuantes na REPM de Catanduva a partir da adoção de um SAE?

Sujeito / Referência	Respostas	Dados Relevantes
		•
		•
		•
		•
		•
		•

TEMAS RELEVANTES - BLOCO IV	
Dados relevantes	Ideias principais
•	•

SÍNTESE DO BLOCO IV	
Questão de pesquisa 4	Como se caracteriza o trabalho das professoras atuantes na REPM de Catanduva a partir da adoção de um SAE?

ANEXOS

ANEXO A

**Termo de Convênio celebrado entre o Estado de
São Paulo e o Município de Catanduva**



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
GABINETE DO SECRETÁRIO

Termo de Convênio que entre si celebram
o Estado de São Paulo, por intermédio da
Secretaria da Educação, e o Município de
Catanduva, objetivando assegurar a
continuidade da implantação do Programa
de Ação de Parceria Educacional Estado-
Município para atendimento do ensino
fundamental.

O Estado de São Paulo, por intermédio da Secretaria da Educação, doravante denominada SECRETARIA, neste ato representada pela sua Titular Maria Lucia Marcondes Carvalho Vasconcelos, R.G.3.843.777, devidamente autorizada pelo Governador do Estado, nos termos do Decreto nº 43.072, de 04 de maio de 1998, e o Município de Catanduva, doravante denominado MUNICÍPIO, devidamente autorizado pela Lei Municipal nº 3.572, de 29 de setembro de 1999, têm entre si justo e acertado celebrar o presente Convênio, com as cláusulas que se seguem:

CLÁUSULA PRIMEIRA
DO OBJETO

O presente Convênio tem por objeto a ação compartilhada entre a SECRETARIA e o MUNICÍPIO, visando assegurar a continuidade da implantação e o desenvolvimento do Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município para o atendimento do ensino fundamental, mediante a transferência de alunos e de recursos materiais e o afastamento do pessoal docente, técnico e administrativo, que implicará no repasse de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - (FUNDEF), correspondentes ao número de matrículas assumidas pelo Município.



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
GABINETE DO SECRETÁRIO

CLÁUSULA SEGUNDA
DOS OBJETIVOS

São objetivos do convênio:

- I – estabelecer um processo de parceria técnico-administrativa entre o Estado e o Município, para viabilizar a assunção integral ou parcial, pelo Município, dos serviços referentes à gestão do ensino fundamental;
- II – instituir um sistema de cooperação com os Municípios, envolvendo a transferência de recursos humanos, materiais e financeiros, para que estes assumam de forma integrada as responsabilidades pelo ensino fundamental;
- III – fortalecer a autonomia do Poder Local na busca de uma escola pública de qualidade para todos;
- IV – garantir assistência técnica, pedagógica, administrativa e gerencial aos Municípios, para que estes desenvolvam o ensino fundamental em conformidade com as diretrizes constitucionais;
- V – colaborar com a capacitação das redes municipais de ensino, visando à manutenção de um padrão de qualidade de ensino para todas as escolas;
- VI – criar mecanismos de compensação que superem as desigualdades financeiras, administrativas e técnicas dos Municípios na implementação dos programas educacionais;
- VII – instituir uma sistemática de avaliação dos sistemas de ensino, visando ao seu aprimoramento.

CLÁUSULA TERCEIRA
DAS OBRIGAÇÕES DA SECRETARIA

São obrigações da SECRETARIA:

- I - quanto à Gestão do Sistema:
 - a) orientar a gestão educacional quanto a observância das diretrizes constitucionais;
 - b) co-responsabilizar-se pela capacitação dos servidores dos Quadros da SECRETARIA afastados junto ao MUNICÍPIO;



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
GABINETE DO SECRETÁRIO

II - quanto aos Recursos Humanos:

a) afastar junto ao MUNICÍPIO, por ato da autoridade competente, sem prejuízo de vencimentos ou salários e das demais vantagens, pessoal docente, técnico e administrativo, observada a legislação específica, mediante expressa solicitação do Chefe do Poder Executivo do MUNICÍPIO;

b) comprovar ao MUNICÍPIO, mensalmente, mediante a apresentação da planilha "Demonstrativo da Despesa Mensal decorrente do pagamento dos recursos humanos afastados", constatando o montante despendido com o pagamento de vencimentos ou salários e dos encargos relativos aos recursos humanos colocados à sua disposição e nela relacionados;

III - quanto aos Recursos Financeiros:

a) promover, a partir da vigência deste Termo de Convênio, os atos necessários à transferência dos recursos financeiros ao MUNICÍPIO, de acordo com o número de alunos matriculados na rede municipalizada, e não computado como matrículas municipais no censo educacional realizado, anualmente, pelo Ministério da Educação e do Desporto, de acordo com o § 4.º do artigo 2.º da Lei Federal nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996;

IV - quanto à Transferência de Bens Imóveis e Móveis:

a) promover os atos necessários para a formalização da outorga de permissão de uso dos bens imóveis de propriedade do Estado, utilizados pelo MUNICÍPIO na prestação de serviços educacionais, sem prejuízo de posterior doação após a assunção integral dos serviços educacionais;

b) promover os atos necessários para a cessão de uso dos bens móveis e materiais didáticos de propriedade do Estado, destinados estritamente à prestação dos serviços educacionais transferidos e que constituam patrimônio das escolas estaduais absorvidas pelo MUNICÍPIO, sem prejuízo de posterior doação;

c) tomar providências junto à Procuradoria Geral do Estado/Procuradoria do Patrimônio Imobiliário e ao Conselho do Patrimônio Imobiliário, para o aperfeiçoamento dos atos a que se refere a alínea "a" deste inciso IV;

V - quanto ao Acompanhamento e Avaliação:

a) manter a prerrogativa de autoridade normativa, de acompanhamento e de avaliação da execução do Plano de Trabalho integrante deste Convênio, diretamente ou



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
GABINETE DO SECRETÁRIO

por meio de terceiros devidamente credenciados, objetivando as adequações que porventura se façam necessárias para consecução dos objetivos propostos, especialmente no que se refere à regular aplicação dos recursos financeiros repassados ao MUNICÍPIO.

CLÁUSULA QUARTA
DAS OBRIGAÇÕES DO MUNICÍPIO

São obrigações do MUNICÍPIO:

I – quanto à Institucionalização e Gestão do Sistema:

a) criar ou adequar o Conselho Municipal de Educação, observada a Lei n.º 9.143, de 09 de março de 1995, e o artigo 4.º, § 1.º, inciso IV, e § 3.º, da Lei Federal n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996;

b) elaborar o Plano Municipal de Educação, integrando-o às políticas e planos educacionais do Estado, em consonância com as diretrizes e Planos Nacionais de Educação;

c) instituir ou adequar o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Municipal de acordo com as diretrizes do Conselho Nacional de Educação;

d) garantir condições para continuidade das Associações de Pais e Mestres ou entidade similar, assegurando a presença de instituições auxiliares da escola;

e) assumir a gestão das escolas municipalizadas no prazo máximo de 30 (trinta) dias, contados da data de assinatura deste convênio;

II – quanto aos Bens Imóveis e Móveis:

a) responsabilizar-se pela manutenção preventiva e corretiva dos prédios escolares cedidos pelo Estado;

b) responsabilizar-se pelas despesas decorrentes da utilização dos bens móveis e imóveis cedidos pelo Estado;

c) responsabilizar-se pelas despesas de assistência técnica, de manutenção e de reposição de mobiliário, de equipamentos e de material didático-pedagógico;

III – quanto aos Recursos Humanos:

a) realizar, no decorrer dos 12 (doze) meses contados da assinatura deste Convênio, processo seletivo ou concurso público para ingresso, em quadros próprios do



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
GABINETE DO SECRETÁRIO

MUNICÍPIO, de profissionais do magistério, pessoal técnico e administrativo, necessários à execução das ações previstas no Plano de Trabalho;

b) instituir mecanismos de controle de frequência dos docentes e do pessoal técnico e administrativo, afastados junto ao MUNICÍPIO, observados os direitos e deveres instituídos pela legislação estadual reguladora de seus diferentes regimes jurídicos, bem como encaminhar à SECRETARIA/Delegacia de Ensino os respectivos atestados de frequência, a fim de ser assegurado o processamento de seus direitos e vantagens;

c) repor pessoal docente, técnico e administrativo, nos casos de licença e vacância do cargo e da função ou quando houver necessidade de ampliação do quadro por expansão da rede escolar municipal, de forma a assegurar a perfeita execução do objeto conveniado.

IV – quanto aos Recursos Financeiros:

a) reembolsar à SECRETARIA, mensalmente, no prazo de até 10(dez) dias contados da apresentação da planilha "Demonstrativo da Despesa Mensal decorrente do pagamento dos recursos humanos afastados", o valor despendido com o pagamento de vencimentos ou salários e encargos relacionados ao pessoal colocado à sua disposição;

b) abrir conta única e específica, vinculada ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, no Banco do Estado de São Paulo S/A, ou em outra instituição financeira oficial, para movimentação dos recursos transferidos pelo Estado, em atendimento aos objetivos definidos para o próprio Fundo;

V – quanto ao Acompanhamento e Controle:

a) garantir à SECRETARIA e ao Conselho Municipal de Educação e/ou Conselho de Acompanhamento e Controle Social sobre os Recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, o acesso às informações necessárias ao acompanhamento, do desenvolvimento do Plano de Trabalho integrante deste Convênio, sem prejuízo do regular acompanhamento e controle a cargo dos próprios órgãos da administração do MUNICÍPIO, responsáveis, direta ou indiretamente, pela execução das ações educacionais, administrativas e financeiras ligadas ao ensino fundamental.



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
GABINETE DO SECRETÁRIO

CLÁUSULA QUINTA
DO VALOR

I – a estimativa do valor de que trata a alínea "a" do inciso III, da Cláusula Terceira deste Termo de Convênio, será obtida multiplicando-se o número de alunos matriculados nas escolas absorvidas pela rede escolar de ensino municipal, e não computado como matrículas municipais no censo educacional publicado pelo MEC, pelo valor médio aluno/mês estimado pelo FUNDEF, e pelo número de meses nos quais os alunos ficarão sob a gestão do município dentro do ano de exercício da assinatura do convênio;

II – a estimativa do valor de que trata a alínea "a" do inciso IV da Cláusula Quarta deste Termo de Convênio será obtida da planilha "Demonstrativo da Despesa Mensal decorrente do pagamento dos recursos humanos afastados", durante o prazo de vigência deste convênio;

III – o valor do presente convênio é estimado em:

- a) R\$4.985.453,25 (quatro milhões, novecentos e oitenta e cinco mil, quatrocentos e cinquenta e três reais e vinte e cinco centavos) para o período de abril a dezembro de 2006, referente ao previsto no inciso I desta Cláusula e;
- b) R\$18.695.674,80 (dezoito milhões, seissentos e noventa e cinco mil, seissentos e setenta e quatro reais e oitenta centavos), referente ao previsto no inciso II desta Cláusula.

CLÁUSULA SEXTA
DOS RECURSOS ORÇAMENTÁRIOS

As despesas decorrentes das obrigações do MUNICÍPIO, de que trata a alínea "a" do inciso IV, da Cláusula Quarta deste Termo de Convênio, onerarão dotações específicas do orçamento vigente do MUNICÍPIO, constituindo-se como despesas com o ensino fundamental.



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
GABINETE DO SECRETÁRIO

CLÁUSULA SÉTIMA
DA TRANSFERÊNCIA DE RECURSOS FINANCEIROS

I - a SECRETARIA incumbir-se-á da promoção de todos os atos necessários à transferência automática dos recursos do FUNDEF para o MUNICÍPIO, mediante depósitos em conta única e específica, vinculada ao FUNDEF e aberta para esse fim no Banco do Estado de São Paulo S/A, ou em outra instituição financeira oficial, observados os prazos, procedimentos e forma de divulgação estabelecidos pela Secretaria da Fazenda;

II - o MUNICÍPIO efetuará, mensalmente, no prazo de até 10(dez) dias contados da apresentação da planilha "Demonstrativo da Despesa Mensal decorrente do pagamento dos recursos humanos afastados", o reembolso dos valores de que trata a alínea "a" do inciso IV da Cláusula Quarta deste Termo de Convênio, mediante depósito em conta a ser designada pela SECRETARIA.

CLÁUSULA OITAVA
DA PRESTAÇÃO DE CONTAS

Salvo disposição legal em contrário, a prestação de contas dos recursos previstos neste Termo de Convênio deverá ser feita nos moldes das instruções específicas do Tribunal de Contas do Estado de São Paulo, sem prejuízo do acompanhamento e do controle previsto no inciso V das Cláusulas Terceira e Quarta deste Convênio.

CLÁUSULA NONA
DAS ALTERAÇÕES

Este Convênio poderá ser alterado pelos signatários, por termos de aditamento, para adequações financeiras e/ou ajustes de execução do Plano de Trabalho, desde que não ocasionem modificações das demais cláusulas.



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
GABINETE DO SECRETÁRIO

CLÁUSULA DÉCIMA
DA DENÚNCIA E RESCISÃO

I – o presente convênio poderá ser denunciado, por escrito, até 120 (cento e vinte) dias anteriores ao início do exercício ou rescindido por infração legal ou descumprimento das obrigações assumidas;

II – a denúncia do ajuste somente operará seus efeitos no exercício seguinte, ficando os partícipes responsáveis pelas obrigações assumidas naquele exercício, sem prejuízo da continuidade da garantia de atendimento à população escolar, creditando-lhes os benefícios adquiridos no mesmo período.

CLÁUSULA DÉCIMA PRIMEIRA
DA PUBLICAÇÃO

Os partícipes providenciarão a publicação do extrato deste Termo de Convênio nos respectivos órgãos oficiais de imprensa, no prazo, na forma e para os fins legais.

CLÁUSULA DÉCIMA SEGUNDA
DO FORO

Para dirimir quaisquer questões decorrentes da execução deste Convênio, que não possam ser resolvidas pela via administrativa, fica eleito o foro da Capital do Estado de São Paulo.

CLÁUSULA DÉCIMA TERCEIRA
DAS CONDIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

I – O afastamento do pessoal docente, técnico e administrativo dependerá de requisição específica do MUNICÍPIO e será efetivado por ato da Secretaria da Educação, observada a legislação estadual sobre a matéria;



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
GABINETE DO SECRETÁRIO

II – a suspensão ou a cessação do afastamento do pessoal docente, técnico e administrativo dependerá de solicitação expressa do Chefe do Poder Executivo do MUNICÍPIO, que será responsável pela sua reposição, a fim de garantir a execução das ações do Plano de Trabalho que integra este convênio;

III – as conclusões das reuniões realizadas entre os representantes credenciados pelos partícipes, bem como quaisquer ocorrências que possam ter implicações na execução deste convênio, serão necessariamente registradas em relatório circunstanciado, que deverá integrar o respectivo processo;

CLÁUSULA DÉCIMA QUARTA
DA VIGÊNCIA

O presente Convênio terá vigência de 05 (cinco) anos, a contar da data de sua assinatura.

E por estarem concordes, firmam presente Convênio em 04 (quatro) vias de igual teor, na presença das testemunhas abaixo assinadas.

São Paulo, 11 de maio de 2006

MARIA LUCIA MARCONDES CARVALHO VASCONCELOS

Secretária de Estado da Educação

AFONSO MACCHIONE NETO
Prefeito Municipal de Catanduva

Testemunhas:

1ª
R.G. 5703810
2ª
R.G.

DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO

Nº 92

Data: 18.maio.2006

Fls.30

Publicação de extrato

Resumo de Termo de Convênio
Processo nº 00352/0000/2006-SE
Parecer CI nº 207/2006
Parecer CEE nº 125/2006
Autorização do Governador - Decreto nº 43.072/98
Convenientes: Secretaria de Estado da Educação e o
Município de Catanduva
Objeto - Ação compartilhada entre a Secretaria e o
Município, visando assegurar a continuidade da implantação e
o desenvolvimento do Programa de Ação de Parceria
Educativa Estado-Município para o atendimento do ensino
fundamental, mediante a transferência de alunos e de recursos
materiais e o afastamento do pessoal docente, técnico e admini-
strativo, que implicará no repasse de recursos do Fundo de
Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de
Valorização do Magistério - (Fundef), correspondentes ao
número de matrículas assumidas pelo Município.
Estimativa de recursos a serem repassados pela
SE/Fundef/2006: R\$4.985.453,25.
Estimativa de reembolso ao Estado durante a vigência do
convênio: R\$18.695.674,80.
Data da assinatura: 11/maio/2006



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE CATANDUVA
ESTADO DE SÃO PAULO



LEI Nº 3.572, DE 29 DE SETEMBRO DE 1.999

**AUTORIZA O PODER EXECUTIVO MUNICIPAL A CELEBRAR
CONVÊNIO COM O ESTADO DE SÃO PAULO, POR
INTERMÉDIO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
OBJETIVANDO A IMPLANTAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO
DE PROGRAMAS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO.**

O Professor **FÉLIX SAHÃO JÚNIOR**, Prefeito do Município de Catanduva, Estado de São Paulo, no uso de suas atribuições legais, sanciona e promulga a seguinte Lei, aprovada pela Câmara Municipal, em sua sessão de 28 de setembro de 1.999, conforme Resolução sob nº 3.826.

ARTIGO 1º - Fica o Poder Executivo Municipal autorizado a celebrar Convênio e Termos Aditivos com o Estado de São Paulo, por intermédio da Secretaria de Educação, objetivando a implantação e o desenvolvimento de Programa na área da Educação.

ARTIGO 2º - Fica, ainda, o Poder Executivo autorizado a tomar as providências necessárias à execução do Convênio referente ao Artigo anterior.

ARTIGO 3º - Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

PAÇO MUNICIPAL "JOSÉ ANTÔNIO BORELLI", AOS 29 DIAS DO MÊS DE SETEMBRO DO ANO DE 1.999.


FÉLIX SAHÃO JÚNIOR
PREFEITO MUNICIPAL

PUBLICADO NESTA SECRETARIA NA DATA SUPRA.


WALNER PELLIZZON
SECRETÁRIO MUNICIPAL DE ADMINISTRAÇÃO

WP/fátima.-

ANEXO B

Relação de Unidades Escolares da REPM de Catanduva



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE CATANDUVA

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



RELAÇÃO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS ATÉ 12/JUNHO/2006

E.M.E.I. Albertina Baldo Pereira Rua Atlântida - 575 - Tarraf - Fone: (017) 3521.1338
E.M.E.I. Ângelo Carana Rua Cristais, 163 - Parque Flamingo - Fone (017) 3521.1303
E.M.E.F. Arnaldo Zancaner Rua Vereador Guido Broglia, 685 - Vila Celso Mouad - Fone: (017) 3521.1207
E.M.E.I. Gabriel Hernandez Ferreira Rua Linhares, 231 - Gabriel Hernandez - Fone (017) 3521.1449
E.M.E.I. Luiza Lourenço da Cruz Rua 15 de Novembro, 2.605 - Conj. Euclides II - Fone (017) 3521.1509
E.M.E.I. Prof. Carlos Alberto Spina Rua Promissão, 70 - Jardim Eldorado - Fone (017) 3523.4217
E.M.E.I. Prof. Nardi Ignotti Rua Linhares, 55 - Conj. Gabriel Hernandez - Fone (017) 3521.1428
E.M.E.F. Prof. Nelson de Macedo Musa Rua Cubatão, 1.032 - Jardim Alpino - Fone (017) 3521.1155
E.M.E.I. Prof. Neuze Baptista Rua das Palmeiras, 45 - Vila Lunardeli - Fone (017) 3521.1591
E.M.E.I. Prof. Virgílio de Arruda Mendes Rua Antonio Zancaner, 630 - Solo Sagrado I - Fone (017) 3525.0924
E.M.E.I. Profª. Albertina Diogo Spanazzi Rua Peruíbe, 555 - Jardim Alpino - Fone: (017) 3521.1546
E.M.E.I. Profª. Dora de Arruda Mendes Rua Gramado, 492 - Jardim Gavioli - Fone (017) 3521.1470
E.M.E.F. Profª. Graciema Ramos da Silva Rua Antonio Zancaner, 630 - Solo Sagrado I - Fone (017) 3523.2319 e 3524.9944
E.M.E.I. Profª. Idette de Lourdes Frias Couto Rua Colina, nº 1.000 - Parque Glória - Fone (017) 3523.7135
E.M.E.I. Profª. Maria Aparecida de Carvalho Azarite Rua Araraquara, 1080 - Vila Santo Antonio - Fone (017) 3521.1348
E.M.E.I. Profª. Maria Áurea Rosa Domingues Rua Pirajuí, 1227 - Vila Soto - Fone (017) 3521.1344
E.M.E.I. Profª. Marisa Aparecida Vera Dervelan Rua Piauí, 425 - São Francisco - Fone (017) 3521.1476



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE CATANDUVA

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



E.M.E.I. Profª. Cenica Bochi Av. Maranguape, 945-Conj. Giordano Mestrinelli- Fone (017) 3521.1871
E.M.E.F. Professor Waldemar Martins Aydar Rua Glória, 505 – Fone (017) 3525.0897
E.M.E.F. Professora Darci Helena Delgado Januário Rua São Leopoldo, 175 - Fone (017) 3525.0908
E.M.E.S.-F.M. Prof. Claudiomar Couto Rua Antonio Zancaner, 630 - Solo Sagrado I - (017) 3525.0927



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE CATANDUVA

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



RELAÇÃO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS APÓS A MUNICIPALIZAÇÃO (A PARTIR DE 13/JUNHO/2006)

E.M.E.I. Albertina Baldo Pereira Rua Atlântida - 575 - Tarraf - Fone: (017) 3521.1338
E.M.E.I. Ângelo Carana Rua Cristais, 163 - Parque Flamingo - Fone (017) 3521.1303
E.M.E.F. Arnaldo Zancaner Rua Vereador Guido Broglia, 685 - Vila Celso Mouad - Fone: (017) 3521.1207
E.M.E.I. Gabriel Hernandez Ferreira Rua Linhares, 231 - Gabriel Hernandez - Fone (017) 3521.1449
E.M.E.I. Luiza Lourenço da Cruz Rua 15 de Novembro, 2.605 - Conj. Euclydes II - Fone (017) 3521.1509
E.M.E.I. Prof. Carlos Alberto Spina Rua Promissão, 70 - Jardim Eldorado - Fone (017) 3523.4217
E.M.E.I. Prof. Nardi Ignotti Rua Linhares, 55 - Conj. Gabriel Hernandez - Fone (017) 3521.1428
E.M.E.F. Prof. Nelson de Macedo Musa Rua Cubatão, 1.032 - Jardim Alpino - Fone (017) 3521.1155
E.M.E.I. Prof. Neuze Baptista Rua das Palmeiras, 45 - Vila Lunardeli - Fone (017) 3521.1591
E.M.E.I. Prof. Virgílio de Arruda Mendes Rua Antonio Zancaner, 630 - Solo Sagrado I - Fone (017) 3525.0924
E.M.E.I. Profª. Albertina Diogo Spanazzi Rua Peruíbe, 555 - Jardim Alpino - Fone: (017) 3521.1546
E.M.E.I. Profª. Dora de Arruda Mendes Rua Gramado, 492 - Jardim Gavioli - Fone (017) 3521.1470
E.M.E.F. Profª. Graciema Ramos da Silva Rua Antonio Zancaner, 630 - Solo Sagrado I - Fone (017) 3523.2319 e 3524.9944
E.M.E.I. Profª. Idette de Lourdes Frias Couto Rua Colina, nº 1.000 - Parque Glória - Fone (017) 3523.7135
E.M.E.I. Profª. Maria Aparecida de Carvalho Azarite Rua Araraquara, 1080 - Vila Santo Antonio - Fone (017) 3521.1348
E.M.E.I. Profª. Maria Áurea Rosa Domingues Rua Pirajui, 1227 - Vila Soto - Fone (017) 3521.1344
E.M.E.I. Profª. Marisa Aparecida Vera Dervelan Rua Piauí, 425 - São Francisco - Fone (017) 3521.1476
E.M.E.I. Profª. Cenica Bochi Av. Maranguape, 945-Conj. Giordano Mestrinelli- Fone (017) 3521.1871 Diretor: Carmem Helena Cabreira da Silva Moreira



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE CATANDUVA

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



E.M.E.F. Professor Waldemar Martins Aydar Rua Glória, 505 – Fone (017) 3525.0897
E.M.E.F. Professora Darci Helena Delgado Januário Rua São Leopoldo, 175 - Fone (017) 3525.0908
E.M.E.S.-F.M. Prof. Claudiomar Couto Rua Antonio Zancaner, 630 - Solo Sagrado I - (017) 3525.0927
E.M.E.F. Coronel José Pedro da Motta Rua Jaçanã, 215 e 155 – Jardim Imperial – Fone (017) 3523.1845
E.M.E.F. Dr. Armando Prandi Av. Novais, 1.225 – Vila Sotto – Fone (017) 3523.1820
E.M.E.F. Octacilio de Oliveira Ramos Rua Rio Grande do Sul, 348 – Higienópolis – Fone (017) 3522.2178
E.M.E.F. Prof. Gastão Silveira Rua Lourenço Betti, 277 – Giordano Mestrinelli – Fone (017) 3522.0605
E.M.E.F. Prof. José D’ Oliveira Barreto Rua Birigui, 238 – Jardim Bela Vista – Fone (017) 3522.3203
E.M.E.F. Prof. Mário Juliano Pozetti Rua Vianópolis, 385 – Cj. Hab. Julia C. Busnardo – Fone (017) 3521.1221
E.M.E.F. Prof. Santos Aguiar Rua São João da Boa Vista, 110 – Vila Amêndola – Fone (017) 3522.4328
E.M.E.F. Profª Lázara Antoninha da Silva Milhorança Rua Corumbá, 420 – Jardim Salles – Fone (017) 3523.2644
E.M.E.F. Profª Maria Aparecida Colturato Fernandes Rua Geraldo Zironi, 155 – Jardim Diolfen Martani – Fone (017) 3523.2424

ANEXO C

**Referências das apostilas de Ciências Naturais
produzidas pelo SAE**

MIRANDA, Rosana Barroso. **Ciências: 6º ano**. Curitiba: Positivo, 2008. V.1-4

MIRANDA, Rosana Barroso. **Ciências: 7º ano**. Curitiba: Positivo, 2008. V.1-4

BORDINI, Santana Célia. **Ciências: 8º ano**. Curitiba: Positivo, 2008. V.1-4

SILVA JÚNIOR, Euler de Freitas. **Física: 9º ano**. Curitiba: Positivo, 2008. V.1-4.

PACHECO, Jailson Rodrigo. **Química: 9º ano**. Curitiba: Positivo, 2008. V.1-4.