

USO DE SISTEMAS PRIVADOS DE ENSINO EM REDES PÚBLICAS DE MUNICÍPIOS PAULISTAS: OPINIÕES DOCENTES ACERCA DO TRABALHO COM MATERIAIS DE EMPRESAS PRIVADAS

Rafael José da Silveira¹

FFCLRP-USP, Brasil.

rafa.js@bol.com.br

Resumo

O trabalho toma como ponto de partida as decorrências da Reforma do Estado no Brasil para a organização do ensino fundamental. A oferta desta etapa do ensino foi delegada aos municípios e, estes, por sua vez, têm buscado diferentes estratégias para o atendimento de suas demandas, uma delas é fazer parcerias com sistemas privados de ensino. É a partir deste contexto de reforma no ensino que pretendemos analisar as implicações do uso de sistemas privados para a organização e percepção dos trabalhadores docentes que exercem sua prática na unidade escolar de um município do interior paulista². Em nossas considerações finais, pudemos perceber que o sistema apostilado produz importantes decorrências para o trabalho docente, contudo, nem todo discurso do mercado é subjetivado pelos professores, pois estes não se responsabilizam pelos resultados dos seus alunos em avaliações externas.

Palavras-chave: Escola pública; sistemas privados de ensino; trabalho docente.

¹ Aluno do programa de pós-graduação em educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo, Brasil.

² Gostaríamos de esclarecer ao leitor que a publicação dos dados obtidos no campo de pesquisa pretende respeitar uma condição de anonimato, pois nosso trabalho implica resguardar a identidade dos sujeitos que participaram da pesquisa. Dessa forma, decidimos por não especificar, também, a identificação do município e do sistema de ensino contratado.

Características da Reforma do Estado no Brasil

O presente trabalho pretende fazer, *a priori*, algumas considerações acerca das diretrizes que nortearam a reforma do Estado brasileiro na década de 1990. Para tal intento é necessária uma consulta ao Plano Diretor de Reforma do Estado – PDRAE, (BRASIL, 1995), pois este documento foi o principal elemento orientador dos princípios e procedimentos da reforma. O referido plano enfatiza valores de mercado como eficiência, qualidade e responsabilidade que passaram a nortear a formulação de políticas públicas para o ensino básico.

No contexto da década de 1990, foi criado no Brasil um ministério responsável por formular e programar uma nova organização administrativa para o setor público. Tal pasta foi denominada de Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE). Luiz Carlos Bresser-Pereira assumiu a pasta, com o intuito de tornar a gestão pública mais eficiente e transparente, por isso o PDRAE (BRASIL, 1995) chamou a sociedade civil a ser mais participativa na execução e fiscalização das políticas públicas. Para tal intento, seria necessário descentralizar a administração e redistribuir responsabilidades entre a União e as demais entidades federativas (BRASIL, 1995). É assim que a nova forma administrativa do setor público trouxe consigo técnicas e valores de mercado para o setor estatal. Os princípios da Reforma do Estado se pautaram na lógica do “cidadão-cliente”, do “controle por resultados” e na valorização da “competição na administração pública” (PERONI, 2003, p.60).

Segundo Ana Paula Paes de Paula (2005), no Brasil, o discurso dos reformadores – sobretudo de Bresser-Pereira - era de que o Estado não se isentaria de seus encargos políticos e sociais, mas teria uma nova forma de intervenção. Para esclarecer tal ponto, Paula (2005) cita Bresser-Pereira, e este defendia que

Não basta estabilizar através da disciplina fiscal e reduzir o papel do Estado, liberalizando e privatizando. É necessário, adicionalmente, superar a crise fiscal, reduzindo ou cancelando a dívida pública e recuperando a capacidade de poupança do Estado, e definir uma nova estratégia de desenvolvimento ou novo padrão de intervenção, no qual o Estado desempenhe um papel menor, mas significativo, promovendo o desenvolvimento tecnológico, protegendo o ambiente e aumentando gastos na área social (BRESSER-PEREIRA *apud* PAULA, 2005, p.119).

Ao contrário de Bresser-Pereira e do Plano Diretor de Reforma do Estado (BRASIL, 1995) muitos autores (SIMMIONATO, 1998; FERREIRA; 1993, ADRIÃO, 2009;

BAUMAN, 2000; PERONI, 2009 entre outros) não vislumbram a nova organização político-administrativa como fomentadora de práticas democráticas. Segundo Ivete Simmionato (1998, p.55), muitos ramos da sociedade civil estão concatenados com

Uma oligarquia financeira globalizada que tem, cada vez mais, aumentado sua hegemonia sobre outros grupos sociais. Assim, o Estado se enfraquece cada vez mais enquanto representante dos interesses das classes subalternas: desmonta-se a esfera pública com a privatização de bens públicos sob o propalado discurso da necessidade de reduzir o déficit público.

Dessa forma, com a hegemonia do mercado,

O poder político passa a ser pensado sob a ótica do poder econômico. Estabelece-se um vínculo orgânico dos agentes políticos com o capital, gerando para o poder uma base material de sustentação. Isso significa trazer para o Estado a lógica do capital... (SIMMIÓNATO, 1998, p.57-58)

Interessante notar que, apesar da oposição política, os dois últimos partidos que mais exerceram o poder executivo nacional após a redemocratização (segunda metade da década de 1980), PSDB e PT, não se mostraram tão diferentes no trato com a reforma do ensino. Aliás, nos arriscamos a dizer que neste assunto os dois governos se assemelharam bastante. Se a era Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), o FHC, eleito pelo PSDB, foi marcada pelo avanço da Reforma no Estado e no ensino, os governos de Lula (2003-2010), presidente eleito pelo PT e sua sucessora Dilma Rousseff (2011-) deram continuidade às políticas educacionais orientadas, também, pela lógica do mercado. No governo FHC houve a criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF). Este recurso não implicou “maiores investimentos no ensino; possibilitou melhoria relativa nas áreas mais pobres do país, no entanto provocou perda do padrão nacional em centros maiores”. Foi no governo de FHC que o currículo foi reformado com o estabelecimento de parâmetros curriculares nacionais – PCN – e diretrizes curriculares nacionais – DCN. Foram criadas, também, avaliações para as escolas (LIBÂNEO *et al*, 2012, p.186).

Libâneo e colaboradores (2012, p.186-187) observaram que essas reformas do ensino no Brasil seguiram àquelas “ocorridas no plano internacional, uma vez que elas cumprem orientações de organismos multilaterais: financiamento, formação de professores, currículo, avaliação e gestão”. O governo Lula, de forma geral, deu continuidade às políticas educacionais do seu antecessor e rival político. Lula ampliou a abrangência dos

recursos do ensino fundamental para toda a educação básica, por isso o FUNDEF passou a ser chamado de FUNDEB. O governo do ex-sindicalista também reforçou o papel avaliador do Estado com a criação do IDEB e da Provinha Brasil, além de instituir um valor mínimo a ser pago para o magistério em todo o Brasil (LIBÂNEO *et al*, 2012, p. 195). Neste momento, nos encontramos em um debate sobre a importância do Estado em destinar maior quantidade do PIB para a educação. Aliás, segundo Libâneo e colaboradores (2012), esta era uma das intenções de Dilma Rousseff em sua campanha eleitoral. A presidenta se comprometeu também a

Efetivar algumas ações pontuais, como a criação de cursos universitários no interior, a ampliação da oferta de creches e pré-escolas [...] o aumento da oferta de cursos técnicos e a valorização dos professores (LIBÂNEO *et al*, 2012, p.204).

Podemos considerar que, cada vez mais, os indicadores gerados por avaliações externas são valorizados como sinônimo de qualidade de ensino, nos últimos anos, por meio dos diversos meios de comunicação ou, até mesmo, em ambientes não escolares.

Municipalização da oferta do ensino fundamental e adoção de sistemas privados

É necessário considerar que a reforma do Estado brasileiro transcorre sob a vigência dos seguintes princípios democráticos contidos no artigo 205 da Constituição de 1988: “a educação como direito de todos, dever do estado e da família”. Se a Constituição Federal garante a educação como direito de todos, o artigo 12 da LDB de 1996 define o ente federativo mais responsável pela oferta do ensino fundamental: o município. Assim, o processo de descentralização administrativa legou aos municípios a responsabilidade de oferta do ensino fundamental, além da educação infantil, causando problemas de diversas ordens, já que a maioria das municipalidades não estava organizada e preparada para atender as grandes demandas que surgiram (PERONI, 2009; SOUZA & FARIA, 2004). Desde os anos 1980, quando começa a tomar corpo a discussão sobre a municipalização do ensino obrigatório, autores do meio acadêmico já questionavam sua viabilidade (CAVALCANTI, 1987).

Concomitantemente ao processo de municipalização do ensino, o Estado brasileiro criou no início da década de 1990 um sistema de avaliação amostral da educação básica

(SAEB) ³, competência da união prevista pela emenda 19 contida no artigo 39 da constituição de 1988. Foi no bojo desse esforço do poder público em melhor avaliar o ensino e oferecer dados e rankings que foi criada uma avaliação – censitária e nacional - de rendimento escolar (Anresc), popularmente conhecida como Prova Brasil. Os resultados desta avaliação, calculados com dados de evasão das unidades escolares, geram o chamado índice de desenvolvimento de educação básica (IDEB).

No contexto do Estado Avaliador, a nova organização administrativa tem responsabilizado não só as unidades de ensino, como também, seu corpo gestor e docente quanto à eficácia e o sucesso da execução das novas políticas públicas para a área (FREITAS, 2007). Em decorrência da avaliação do ensino público e da falta de estrutura adequada das redes municipais de ensino, muitas empresas privadas criaram núcleos que passaram a vender sistema apostilado, assessoria pedagógica, avaliações diagnósticas, entre outros serviços, e, por isso, acabaram por fechar contratos com muitas redes públicas de ensino. Na prática, a educação pública e os municípios serviram de lócus para a expansão do capital de tais empresas e, também, passaram a gerenciar o ensino através de métodos oferecidos pelo mercado (ADRIÃO *et al*, 2009). Segundo Stephen Ball (2005), esses novos métodos privados que invadiram a forma de gerir a coisa pública são baseados, principalmente, em dois conceitos que, segundo o autor, nada mais são do que novas tecnologias organizativas de poder: o gerencialismo e a performatividade. Para Ball,

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de qualidade [...]. O gerencialismo representa a inserção, no setor público, de uma nova forma de poder, ele é um instrumento para criar uma cultura empresarial competitiva (BALL, 2005, p.544).

É a partir dos modelos gerenciais e performativos provenientes da reforma apresentada acima e suas possíveis implicações no ofício docente que definimos nosso objeto de estudo: a parceria firmada entre um Sistema Privado de Ensino e uma rede municipal de ensino do interior paulista. Nossa expectativa com a pesquisa em andamento é construir

³ Maiores informações sobre a ANRESC e o IDEB estão disponíveis em www.inep.gov.br

um trabalho que consiga compreender as implicações dos serviços e produtos comprados de empresa privada na organização, percepção e prática dos trabalhadores docentes.

Gostaríamos de aproveitar o ensejo de apresentação do nosso objeto de estudo para esclarecer ao leitor que nos encontramos em pleno momento de coleta de dados no campo de pesquisa. Por isso, faremos, a seguir, algumas considerações sobre importantes trabalhos que foram publicados no Brasil acerca da organização do trabalho docente em municípios paulistas que fizeram parcerias com empresas que fornecem seus produtos e serviços. Por fim, pretendemos apresentar alguns dados obtidos por meio de entrevistas que fizemos, recentemente, com gestores e professores de uma escola municipal do interior paulista que adota um sistema privado de ensino (SPE).

O trabalho docente em municípios paulistas que adotam sistema privado de ensino (SPE).

Considerações sobre o conceito de trabalho docente

Uma simples busca sobre o conceito de “trabalho docente” no sítio eletrônico da *Scielo Brasil*⁴ nos mostra que existem diversos autores e diferentes abordagens sobre a questão. Todavia, escolhemos autores que poderiam nos auxiliar a lançar luz sobre nosso objeto específico de estudo. Por isso, escolhemos pesquisadores que se preocuparam em analisar o trabalho docente no contexto da reforma do ensino (VIEIRA *et al*, 2009; NOGUEIRA, 2012) e, também, especialistas que se propuseram a refletir sobre a natureza do trabalho pedagógico e sua diferença em relação ao trabalho comum (TARDIF, 2012; PARO, 2011).

Concordamos com a perspectiva abrangente de que o trabalho docente não se restringe a prática pedagógica em sala de aula.

Parte-se do pressuposto de que o trabalho docente compreende não só aquele realizado em sala de aula, como também o processo que envolve o ensino e a aprendizagem e, ainda, a participação do professor no planejamento das atividades, na elaboração de propostas político-pedagógicas e na própria gestão da escola,

⁴ Para maiores informações acesse http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_home&lng=pt&nrm=iso

incluindo formas coletivas de realização do trabalho escolar e de articulação da escola com as famílias e a comunidade” (DUARTE et al, 2008, p.222).

No contexto da reforma do ensino, alguns autores chamam a atenção para o fato de que a atividade docente tem sido tratada como uma prática prescritiva, burocrática e individual. Segundo Vieira *et al* (2009, p. 228), no contexto da reforma, “limita-se o trabalho docente à aprendizagem da disciplina e da autodisciplina exigidas pela escola e pelos aparatos burocráticos ali instalados”.

No esteio desta abordagem Ana Lúcia Horta Nogueira (2012) defende que a concepção de trabalho docente é resultado das ideologias e dos interesses que a constroem. Segundo a autora, muitos discursos oficiais (sobretudo dos organismos internacionais) que defendem a reforma do ensino não levam em conta as condições objetivas de trabalho para explicar a atividade docente: número de alunos em sala de aula, precariedade da infra-estrutura física das escolas e condições de vida miserável da clientela escolar. Para Nogueira, o discurso da Reforma visualiza o trabalho docente como um fazer individual, responsabilizando cada professor pela sua própria formação e pelos índices produzidos no ensino. Segundo a autora, as condições de trabalho fazem parte da concepção de trabalho docente quando esta é elaborada por entidades de classe ou, até mesmo, por meio da legislação⁵.

Outra abordagem sobre o trabalho docente diz respeito à especificidade da sua natureza, se comparado ao modelo de um trabalho fabril. Paro (2011, p.165-166, grifos do autor) defende que a relação do professor com seu objeto na produção, que também é sujeito, faz com que o trabalho pedagógico possua uma especificidade que o diferencia de um trabalho comum. Nas palavras do autor,

o professor precisa estar presente com sua personalidade inteira, não sendo possível uma relação de exterioridade do tipo existente entre o trabalhador comum e seu objeto de trabalho [...] Aqui há uma diferença abismal com relação à produção tipicamente capitalista [...] Para o professor, há também o estímulo do salário (extrínseco), mas, diferentemente do trabalhador comum, a quem basta este estímulo extrínseco à atividade para que ele a realize, a natureza específica do trabalho docente *exige* um motivo intrínseco à própria atividade: o professor deve desejar o aprendizado do aluno, este é seu motivo para ensinar [...] O trabalho do professor

⁵ Para maiores informações consulte o Parecer n. 9/2009 e a Resolução n.2/2009, elaborados pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de educação – MEC.

tem, portanto, um motivo intrínseco, diferentemente do trabalho tipicamente capitalista que não só admite mas *precisa* de um motivo extrínseco para realizar-se.”

O pesquisador Maurice Tardif (2012) também defende o fato de que o trabalho docente possui uma natureza própria e, por isso, seu processo é mais bem compreendido para além da análise de um modelo de trabalho industrial capitalista. Assim como Paro, Tardif defende que o produto do trabalho pedagógico é, também, sujeito, sendo este último co-produtor no processo de ensino. Em linhas gerais, acreditamos que as diferentes abordagens supra apresentadas sobre trabalho docente se complementam e nos ajudam a lançar luz sobre nosso objeto de estudo.

Trabalho docente em municípios paulistas que usam produtos de empresas privadas com fins lucrativos

Gostaríamos, agora, de apresentar algumas problemáticas e conclusões contidas em publicações de importantes autores que vêm analisando a adoção de parcerias público-privadas em municípios paulistas (BERTAGNA & BORGHI, 2011; GARCIA & CORREIA, 2011). Posteriormente, pretendemos fazer inferências sobre algumas teses e dissertações produzidas nos últimos anos sobre o tema (BEGO, 2013; CAIN, 2009; NICOLETI, 2009).

Garcia & Correia (2011) propuseram uma problemática que serviu de norte para observarmos a organização do trabalho docente no contexto das parcerias público-privadas em municípios paulistas. As autoras levantaram questões acerca das possíveis decorrências da compra de SPE para a organização do trabalho na escola. Segundo Correia & Bianca (2011, p.128), os sistemas de ensino privados visando à expansão do capital produzem orientações que

Desrespeitam o estabelecido pela legislação no que concerne ao trabalho a ser desenvolvido na escola [...]. Enfatizam a relevância da fragmentação do trabalho docente e do gestor [...] Colocam o trabalho desenvolvido no setor público a serviço do capital [...].

Contudo, as referidas autoras ponderam o fato de que mesmo em tais contextos, os trabalhadores docentes possuem uma autonomia relativa que decorre da especificidade da sua prática. Neste caso, a escola não pode ser vista, somente, como um aparelho reprodutor do Estado e de aceitação de normas, mas um local que pode apresentar resistências ao que é instituído. Portanto,

Podemos considerar que o grau de autonomia próprio às características do trabalho escolar estaria no centro da possibilidade de os sujeitos recompor as orientações externas em torno de sua “fidelidade” a objetivos próprios. Neste caso, as formas de controle produzidas pelos sistemas de ensino esbarrariam em limites não presentes em outros locais de trabalho, ou seja, constitutivos da própria atividade, embora esta

esteja formalmente inserida na lógica capitalista (CORREIA & GARCIA, 2011, p.127).

Bertagna & Borghi (2011) fazem uma correlação entre a adoção de sistemas privados de ensino em municípios paulistas e a tentativa de se melhorar os resultados em avaliações externas. No bojo desta abordagem, as autoras estudam as possíveis decorrências dos SPE para a organização do trabalho docente. Segundo as pesquisadoras, o uso de sistemas privados de ensino se contrapõe às propostas legais de maior autonomia pedagógica aos docentes e às tentativas de se construir uma gestão democrática na educação.

Na perspectiva de Bertagna e Borghi (2011), a pressão por resultados em avaliações externas, faz com que estas passem da condição de meios e se tornem a finalidade do ensino. Com o uso das apostilas, os professores passam a não planejar seu trabalho, pois esta tarefa já vem pronta, assim, o docente se torna apenas um simples executor do material e não controla todas as etapas do seu fazer. Segundo as autoras, um dos maiores problemas das parcerias é que o setor público delegou ao privado a iniciativa de propor os fins da educação e, como vimos, isto pode acarretar em graves conseqüências para os objetivos democráticos do ensino. A privatização da organização do trabalho pedagógico pode, também, provocar uma degradação do trabalho docente, já que os SPE separam as funções de planejamento e de execução na organização do trabalho na escola (BERTAGNA E BORGHI, 2011, p.140-142).

Tadeu Bego (2013), em sua recente tese de doutorado sobre o trabalho de professores de ciências no município de Catanduva, interior de São Paulo, defende que existem vários condicionantes que atuam sobre o trabalho docente no contexto de utilização de um SPE: terceirização do trabalho didático, unificação do ritmo de trabalho e as avaliações externas. Segundo Bego (2013, p.92), os SPE possuem um histórico de ensino propedêutico que visam exames vestibulares, por isso

A adoção de um SPE 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.

Estudos sobre a contratação de empresas privadas por municípios paulistas também foram realizados por Alessandra Cain (2009) e João Nicoletti (2009). Cain investigou a contratação de sistemas privados nos municípios de Ipeuna e Santa Gertrudes. Já, Nicoletti analisou a adoção de sistemas privados de ensino em municípios da região de São José do Rio Preto. Em linhas gerais, Cain (2009) verificou que nos dois municípios, por ela pesquisados, alterou-se o lugar decisório quanto à seleção e organização dos conteúdos curriculares e quanto à formação de professores, transferindo-os para os SPE contratados. As observações de João Nicoletti, também, podem nos auxiliar no esforço

de compreensão das possíveis decorrências da utilização dos SPE para a organização do trabalho docente. Nicoletti (2009, p.80-81) defende que

Por um lado, a contratação do sistema privado de ensino e o uso das apostilas em sala de aula podem auxiliar a organização do trabalho do professor e proporcionar uma possível uniformidade no tratamento dos conteúdos; por outro, tolhe a autonomia do professor na elaboração de seu programa de trabalho e de sua organização curricular, além de direcionar o funcionamento da própria rede escolar.

Além de tecer considerações sobre o trabalho docente em sua pesquisa, Nicoletti (2009, p.84) verificou que

[...] Ter um sistema privado de ensino atuando na rede municipal escolar não é sinônimo de garantia de qualidade da Educação, pois não há diferenças significativas entre o número de municípios que atingiram a meta do IDEB e possuem sistema apostilado e o número daqueles que utilizam livro didático e também alcançaram o IDEB projetado para 2007.

A partir dos autores expostos e das problemáticas apresentadas, gostaríamos, agora, de analisar a organização do trabalho docente em uma escola do interior paulista por meio de entrevistas realizadas com docentes de diferentes disciplinas que atuam nos anos finais do ensino fundamental. Propomos, então, tecer considerações sobre as decorrências do uso de um SPE no trabalho pedagógico por meio da ótica dos trabalhadores docentes.

Considerações finais a partir da apresentação de entrevistas com docentes

A percepção de professores sobre o uso de SPE na organização do trabalho pedagógico

Nos mês de setembro de 2013, foram entrevistados quatro professores de diferentes disciplinas que ministram aulas em uma unidade escolar de um determinado município do nordeste paulista. Estes docentes possuem em comum as seguintes características; 1) trabalham com sistemas privados em suas disciplinas; 2) conhecem ou já usaram o livro didático; 3) Trabalharam até três anos na unidade escolar; 4) Atuam nos anos finais do ensino fundamental.

Todavia, pudemos observar, por meio de entrevistas, que eles possuem diferentes opiniões sobre o uso dos produtos e serviços ofertados pelo sistema apostilado. Assim, abordamos algumas atividades docentes que poderiam ser orientadas pelo SPE e, por meio da fala dos professores, tentamos compreender o significado do uso das apostilas para as suas práticas.

Gostaríamos de esclarecer que a entrevista é um importante recurso que utilizamos para entender a forma como se dá a organização do trabalho na escola. Concordamos que o trabalho docente se realiza em um contexto amplo de reforma do Estado e do ensino, porém, julgamos necessário analisar as falas dos atores escolares para melhor problematizar suas práticas em uma dada realidade escolar. Se não fizermos um esforço de compreensão das perspectivas apresentadas pelos atores docentes do cotidiano escolar, poderemos incorrer naquilo que José Mario Pires Azanha chama de “abstracionismo pedagógico”, para o autor

A conclusão (hipotética) que propomos, por nos parecer mais sensata do que a da estagnação do processo educativo, é a de que no estudo da educação brasileira, com raras exceções, as análises, por não se fundamentarem em cuidados e preliminares estudos descritivos, sugerem uma permanência a-histórica da instituição escolar, sendo por isso mesmo incapazes de captar as efetivas transformações que ocorreram nas últimas décadas. Na verdade, a escola brasileira tem sido estudada como se fora uma entidade abstrata, completamente desligada de uma ambiência histórica. (AZANHA, 2011, p.45, parênteses do autor).

SPE e planejamento das disciplinas escolares

Indagados sobre a prática do planejamento das disciplinas curriculares e as possíveis contribuições do SPE para este trabalho, os docentes fizeram os seguintes relatos:

“É... nos reunimos... Os professores de matemática da nossa unidade escolar... E pegamos o planejamento que o [SPE] nos fornece. E, em cima dele, nós discutimos os principais tópicos... Aliás, a maioria do que o [SPE] nos propõe, é a proposta durante o ano [...] Nós temos orientação na própria apostila, que é o manual do professor... Lá, eles [empresa] elaboram para nós... Objetivos, estratégias...” (PROFESSOR DE MATEMATICA, 2013).

“O planejamento anual da minha disciplina é feito com o encontro de todos os professores de geografia, mais a coordenadora pedagógica e a diretora, no qual nós conversamos sobre o conteúdo, debatemos como será feito, como será trabalhado [...] Os tipos de metodologias mais fáceis, tanto para o aluno trabalhar fora da escola, quanto na estrutura escolar. Nós temos bastantes objetivos e conteúdos claros que ficam muito mais fácil para fazermos pesquisas, engrandecendo o conteúdo”. (PROFESSORA DE CIENCIAS, 2013).

“Nós nos reunimos - os professores de língua portuguesa - e entramos em um acordo, mas normalmente não tem muito é... Um outro caminho. Como é apostilado, a gente tem que seguir o sistema [da empresa parceira]. Então, o sistema [apostilado] manda o planejamento e nós acompanhamos esse planejamento [...]”

Ele ajuda bastante! Ele traz os objetivos, a metodologia... Então, o sistema apostilado já adianta uma boa parte do nosso planejamento”. (PROFESSORA DE PORTUGUES, 2013).

“Você segue o modelo que tem lá do... Da apostila do [sistema privado de ensino]. Tem os objetivos... Tem a metodologia... Então, nós seguimos essa parte aí. Não alteramos em nada! Às vezes altera em alguma coisa e coloca assim: pesquisa, vídeo. Porque eu gosto de colocar uma coisa diferente, se não fica maçante... A maneira de dar aula que modifica, entendeu? Passo vídeo, experimentos diferentes [...]. Esse ano mesmo trabalhamos com meio ambiente... Trabalhamos com vídeos sobre cidadania... Ficaram muito bons os trabalhos dos alunos [...]. Mas na apostila não tinha nada disso... A gente inclui a mais [...] Tem um livrinho que dá a rotina para o planejamento. Tem tudo organizadinho: as etapas... Facilita muito a nossa vida!”. (PROFESSORA DE CIENCIAS, 2013).

Na ótica dos professores entrevistados, o SPE representa um facilitador de suas atividades, já que lá “tem tudo organizadinho” e “adianta uma boa parte” do planejamento. Por outro lado, concordamos com Nicoletti (2009) quanto ao fato de que as apostilas possam servir como instrumento de restrição da autonomia do fazer pedagógico. Segundo o professor de matemática, o planejamento da empresa parceira norteia as discussões sobre os principais conteúdos a serem ministrados. Já, para a professora de português, existe um debate entre os colegas da disciplina sobre a escolha dos conteúdos, mas, por fim, eles acabam por “seguir o sistema”. Mesmo com o exposto acima, não devemos esquecer que a autonomia é sempre relativa e, por isso, podemos tanto encontrar formas de aceitação quanto de resistências na prática pedagógica. Porém, neste momento, nos interessa compreender as orientações que os professores recebem do material apostilado. Segundo o relato dos docentes, podemos inferir, também, que um SPE propõe uma organização produtiva que separa planejamento e execução do trabalho na escola.

SPE e avaliações externas: qualidade no ensino e responsabilização docente

Vimos com os estudos de Adrião *et al* (2009) que um dos motivos para a contratação de SPE em municípios paulistas decorre do fato de que muitas empresas fornecem serviços de avaliações padronizadas. Tais avaliações são mais bem compreendidas se correlacionadas com as novas características da gestão pública, pautadas em modelos gerenciais e performáticos de administração. Tais modelos podem estar criando uma

cultura do desempenho: de responsabilização das escolas e dos seus atores acerca da qualidade dos serviços prestados. A empresa contratada pelo município oferece um amplo leque de produtos e serviços a serem vendidos para as instituições parceiras (públicas ou privadas): materiais didáticos; assessoria pedagógica; assessoria em marketing; avaliações padronizadas -que geram rankings entre escolas, disciplinas e alunos que usam o sistema de ensino- entre outros produtos e serviços disponíveis para o consumo (SPE Y, 2013).

A partir do exposto acima, levantamos a hipótese de que a avaliação externa oferecida pelo SPE Y ao município poderia ser um meio de responsabilizar e individualizar o trabalho docente. Dessa forma, os professores foram questionados se eles se sentiam responsáveis pelos resultados de seus alunos nas diversas avaliações externas que prestam e, a partir daí, chegamos aos seguintes depoimentos:

Olha! Se for usar uma medida como nota de 0 a 10, eu acho que tenho total responsabilidade. Eu tenho que me empenhar ao máximo para eles aprenderem. Aprender e aprender! Eu me considero como totalmente responsável por eles na sala de aula... Pelo menos na minha disciplina! (PROFESSOR DE MATEMATICA, 2013).

Em avaliações externas eu acho, muito assim... Difícil de avaliar como eu fui... A não ser que fosse um conteúdo menor, mais específico, porque tem a questão do próprio aluno... O momento dele de estar fazendo a avaliação... Qual é a seriedade que o aluno está encarando a avaliação naquele momento que conta muito também. É lógico que nós temos alunos que vão ler, vão responder, vão ter certeza do que estão fazendo. Mas temos aqueles que vão estudar chutando, com pressa, que não é interessante, que não terá uma nota acrescida em seu boletim. Então, acho que... Como disse na questão anterior, são varias maneiras de avaliar. Para mim é o conteúdo total: a participação, a sala de aula... São todos momentos e não apenas momentos únicos (PROFESSORA DE GEOGRAFIA, 2013).

Eu me sinto um pouco responsável porque eu que tô transmitindo, não é ensinando, é transmitindo conhecimento! Eu tô passando aquilo que eu sei adiante. Então, eu me sinto um pouco responsável, apesar de saber que a responsabilidade não é só minha, é de quem aprende também, da escola também, dos alunos. Agora cabe ao aluno querer adquirir esse conhecimento (PROFESSORA DE PORTUGUÊS, 2013).

“Olha! Acho que todos somos responsáveis. Eu vejo na sala alunos que não sabem ler. Eu fico pensando: como esse aluno chegou ao sétimo ano sem o conhecimento

da leitura? Será que o professor não vê isso? [...] A culpa é do aluno ou do professor?”(PROFESSORA DE CIÊNCIAS, 2013).

As características da avaliação padronizada da empresa criam condições para que se estabeleça, entre os professores, uma subjetividade orientada para a competição, para a individualização e para a auto-responsabilização no trabalho. Porém, os discursos apresentados demonstram que a maioria dos docentes não se sente totalmente responsável pelos resultados dos seus alunos e ponderam muitos fatores que devem ser levados em consideração: a responsabilidade dos próprios alunos; a responsabilidade de um colega que não teria feito um bom trabalho com a criança em anos anteriores; o fato de as próprias crianças valorizarem mais as avaliações preparadas por seus professores do que as avaliações externas. É interessante notar que o professor de matemática se sente “totalmente responsável” pelos resultados na sua disciplina, porém, ele se responsabiliza somente pelo seu trabalho em sala de aula.

Em linhas gerais, concordamos com Ball quando o autor diz que o movimento de reforma na administração pública engendra novas tecnologias de controle do trabalho, pautadas na performatividade e no gerencialismo. No nosso caso, a avaliação padronizada e classificatória do SPE Y se apresenta como uma tentativa de controle objetivo e subjetivo dos professores. Contudo, a maioria dos entrevistados não se responsabiliza, sozinha, pelos resultados de tais avaliações. Quando perguntamos aos professores se eles achavam que os resultados de avaliações externas refletiam a qualidade dos seus trabalhos, eles apresentaram as seguintes opiniões:

“Sim, é um dos indicadores. Mas não são suficientes. Tem que ser avaliado... A educação é profunda, ela é complexa! Você não pode pegar dois ou três índices e avaliar o trabalho de uma unidade escolar, do professor ou do desempenho de um aluno. São vários itens que você tem de usar para fazer isso”. (PROFESSOR DE MATEMATICA, 2013).

“Não, de forma alguma! Acho que a avaliação [externa] é uma maneira de indicar, mas ela não é a única maneira de se indicar. Nós temos vários tipos de avaliações e vários indicadores. Temos problemas e questões resolvidos na escola. Então, somente esse tipo de avaliação... indicar como está sendo o trabalho, não! Seria apenas uma das maneiras” (PROFESSORA DE GEOGRAFIA, 2013).

“Eu acredito que não! Porque muitas vezes o que a gente transmite, o aluno não tem vontade de querer saber. Então, muitos... Hoje em dia as crianças estão muito...

Não querem saber das coisas. Então, é muito difícil você por medidas no trabalho do professor através da avaliação do aluno. Deveria ter uma avaliação do professor e não do aluno” (PROFESSORA DE PORTUGUES, 2013).

Eu não acredito. O meu, não! Se quiser medir se o aluno escreve bem ou se sabe matemática, ele pode avaliar... Pois se o aluno é bom de português, certamente vai ser excelente em ciências (PROFESSORA DE CIENCIAS, 2013).

Podemos perceber que os professores não são contra a aplicação de avaliações externas. Porém, defendem que os resultados devem ser relativizados, pois a “educação é complexa” e existem outras formas de se avaliar: “temos problemas e questões resolvidos na escola”. Esta fala da professora de Geografia pode refletir o fato de que importantes aspectos do ensino no cotidiano escolar podem não ser medidos em avaliações externas ou, simplesmente, quantificados. A professora de português diz que é difícil medir a qualidade do trabalho docente por meio dos resultados das avaliações externas que se aplicam aos alunos. Esta última fala nos remete às considerações de Paro (2011) acerca da natureza específica do trabalho pedagógico: o professor tem como produto de seu trabalho outro sujeito (o aluno), e este precisa ter, sobretudo, uma motivação intrínseca para o aprendizado. Por isso, defendemos que a racionalidade técnica que norteia a lógica dos resultados das avaliações externas deve ser muito relativizada, pois o aluno não é um objeto moldável em um processo de produção, ele é, também, sujeito do seu aprendizado e co-produtor da aula.

Referências Bibliográficas

ADRIÃO; GARCIA; BORGHI; ARELARO. As parcerias entre prefeituras paulistas e o setor privado na política educacional: expressão de simbiose? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 533-549, abr.-jun. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em 01/09/2012.

_____. Uma modalidade peculiar de educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009.

AZANHA, José M. P. **Uma idéia de pesquisa educacional**. São Paulo: Edusp, 2011.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade In **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005

BAUMAN, Zygmunt. **Em busca da política** (Tradução de Marcus Penchel). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

BERTAGNA, Regiane; BORGHI, Raquel. Possíveis relações entre avaliação e sistemas apostilados privados em escolas públicas. **Educação: Teoria e Prática** – Vol. 21, n. 38, Período out/dez-2011

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado – MARE (1995) **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Imprensa Nacional, 1995. Disponível em www.planalto.gov.br Acesso em 01/11/11

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 01 nov. 11.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei Nº 9.394 (Diretrizes e Bases da Educação), de 20 de Dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 01 nov. 11

CAVALCANTI, Zaida Maria Costa. Municipalização do ensino de 1º grau: uma questão que vai e volta. **Cad. Est. soc.**, Recife, v.3 si. 3p. 217- 224, jul/dez., 1987.

DUARTE; OLIVEIRA; AUGUSTO; MELO. Envolvimento docente na interpretação do seu trabalho: uma estratégia metodológica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 133, p. 221-236, jan./abr. 2008.

FERREIRA, Nilda Teves. **Cidadania: uma questão para a educação**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **Avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. Campinas: Autores associados, 2007.

GARCIA, Teise; ADRIÃO, Theresa. Sistema privado de ensino. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana; VIEIRA, Lívia. **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

GARCIA, Teise; CORREA; Bianca. Sistemas de ensino privados em redes públicas de educação: relações com a organização do trabalho na escola. **Educação: Teoria e Prática**– Vol. 21, n. 38, out/dez-2011.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

NOGUEIRA, Ana Lucia Horta. Concepções de Trabalho Docente: as condições concretas e os discursos das prescrições oficiais. *Educ. Soc., Campinas*, v. 33, n. 121, p. 1237-1254, out.-dez. 2012

PARO, Vitor H. Crítica da estrutura da escola. São Paulo, Cortez, 2011.

PAULA, Ana Paula Paes de. **Por uma nova gestão pública: limites e potencialidades da experiência contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política Educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

_____. Estado e Terceiro Setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. *Educação e Sociedade*, Campinas, v30, n108, p.761-778, out. 2009. Disponível em www.cedes.com.br Acesso em 01/11/11.

SIMIONATTO, Ivete. O social e o político no pensamento de Gramsci **In** AGGIO, Alberto (Org.). **Gramsci: a vitalidade de um pensamento**. São Paulo: Edunesp, 1998.

SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. Reforma do Estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.12, n.45, dez.2004. Disponível em www.scielo.br Acesso em: 10/11/11

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petropolis, RJ: Vozes, 2012.

VIEIRA; HYPOLITO; DUARTE. Dispositivos de regulação conservadora, currículo e trabalho docente. *Educ. Soc., Campinas*, vol. 30, n. 106, p. 221-237, jan./abr. 2009

Documento do sistema privado de ensino

[SPE Y] (São Paulo). **Menú de produtos e serviços**. Disponível em: <[http://convenio.\[SPE y\].com.br/](http://convenio.[SPE y].com.br/)>. Acesso em: 13 fev. 2013

Dissertações e teses

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**. 2013. 333 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP, Brasil, 2013.

CAIN, Alessandra Aparecida. **O atendimento ao ensino fundamental:** análise de parcerias de dois municípios paulistas e o setor privado na aquisição de sistema de ensino. 2009. 271 f. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Biociências de Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2009.

NICOLETI, João Ernesto. **Ensino apostilado na escola pública:** tendência crescente nos municípios da Região de São Jose do Rio Preto. 2009. 97 f. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2009.

Entrevistas

PROFESSORA DE CIÊNCIAS. **Os produtos e serviços oferecidos pela empresa e o trabalho na escola.** MUNICÍPIO PESQUISADO. 10 de setembro de 2013. Entrevista concedida a Rafael José da Silveira.

PROFESSORA DE GEOGRAFIA. **Os produtos e serviços oferecidos pela empresa e o trabalho na escola.** MUNICÍPIO PESQUISADO. 10 de setembro de 2013. Entrevista concedida a Rafael José da Silveira.

PROFESSOR DE MATEMÁTICA. **Os produtos e serviços oferecidos pela empresa e o trabalho na escola.** MUNICÍPIO PESQUISADO. 03 de setembro de 2013. Entrevista concedida a Rafael José da Silveira.

PROFESSORA DE PORTUGUÊS. **Os produtos e serviços oferecidos pela empresa e o trabalho na escola.** MUNICÍPIO PESQUISADO. 10 de setembro de 2013. Entrevista concedida a Rafael José da Silveira.