

CONDICIONANTES SOBRE O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DE IMPLEMENTAÇÃO DE SISTEMAS APOSTILADOS DE ENSINO

Amadeu Moura **Bego** – Instituto de Química, UNESP-Araraquara

Resumo

Nas últimas décadas várias Redes Escolares Públicas Municipais (REPM) passaram a estabelecer parcerias com o setor privado. Uma das modalidades de parceria envolve a aquisição de Sistemas Apostilados de Ensino (SAE) que consiste na contratação de empresas para a compra de materiais didáticos e assessoria pedagógica. Objetiva-se compreender de que modo operam os condicionantes sobre o trabalho docente em contexto de utilização de SAE. Realizou-se pesquisa com abordagem qualitativa do tipo estudo de caso em uma REPM do interior do Estado de São Paulo. A coleta de informações foi realizada com entrevistas dos professores e gestores da rede e com observações de reuniões pedagógicas. As informações foram analisadas por meio da Análise de Conteúdo. Os condicionantes identificados foram: a terceirização do trabalho didático, a unificação do ritmo de trabalho e as avaliações externas. A articulação destes implica na estruturação e controle do desenvolvimento do trabalho docente que inclina-se à mera execução controlada daquilo que foi preconcebido e organizado.

Palavras-chave: Sistemas Apostilados de Ensino; Parcerias Público-Privadas; Condicionantes sobre o Trabalho Docente.

CONDICIONANTES SOBRE O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DE IMPLEMENTAÇÃO DE SISTEMAS APOSTILADOS DE ENSINO

Introdução

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. Esta relação é tão sublinhada que, grande parte das vezes, chega-se 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. Segundo Rockwell (1995) o conteúdo da experiência escolar é constituído a partir de uma trama complexa de relações e práticas institucionais historicamente desenvolvidas. Compondo e se inter cruzando nessa trama estão aspectos como o currículo oficial, as tradições, 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.

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 do projeto político-pedagógico, da participação de todos os profissionais da educação, enfraquecendo o princípio da gestão democrática participativa prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 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. Fato que inviabiliza a fixação do professor em apenas uma instituição e, conseqüentemente, seu maior envolvimento com o trabalho escolar. O fator condicionante organização do trabalho escolar no tocante à determinação dos tempos, dos espaços e dos 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 do desenvolvimento de estratégias de ação coletiva.

Portanto, pode-se afirmar que 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 forte influência, estruturando e condicionando de diversos modos o desenvolvimento de seu trabalho.

No Brasil, a reforma da Gestão Pública, conduzida por Luiz Carlos Bresser Gonçalves Pereira durante o primeiro mandato do então Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), se pautou na ideia do aumento da eficiência do Estado (ADRIÃO, 2011). Basicamente três estratégias políticas de gestão foram adotadas na, como ficou conhecida, Reforma Gerencial do Estado Brasileiro: a *privatização*, a *terceirização* e a *publicização*. A primeira envolveu a transferência para o setor privado das atividades que poderiam ser reguladas e controladas pelo mercado. A estratégia de terceirização foi adotada em relação a serviços de apoio ou auxiliares que passaram a ser transferidos para o setor privado. Por fim, a terceira estratégia envolveu o processo de transformação de organizações estatais em organizações de direito privado (PERONI et al., 2009).

As políticas sociais, de modo particular as políticas educacionais, segundo Peroni e colaboradoras (2009), sofreram consequências diretas, uma vez que, com a diminuição das responsabilidades do Estado, passaram a ser imputadas exacerbadamente à sociedade civil organizada e à iniciativa privada. Nesse contexto, as relações público-privadas intensificaram-se, com o setor privado ampliando sua atuação na administração pública mediante a assunção, total ou parcial, de responsabilidades atribuídas historicamente ao setor público.

No contexto de Estado de São Paulo, Adrião e colaboradoras (2009) analisaram a natureza de parcerias firmadas entre municípios paulistas e setores privados, as consequências destas para a oferta da educação básica, além de realizar um mapeamento das parcerias firmadas pelos municípios paulistas no período de 1996 a 2008. Dentre as três modalidades de parceria firmadas¹, a aquisição de “Sistema de Ensino” se caracteriza pela contratação de empresas privadas para o fornecimento de materiais didáticos diversos, para a realização cursos de formação continuada e para a assessoria didático-pedagógica às unidades escolares (UE) da Rede Escolar Pública Municipal (REPM).

¹ Em função da limitação de espaço e dos objetivos do presente trabalho, as outras duas modalidades de parceria, subvenção pública a vagas em instituições privadas e contratação de assessorias para a gestão educacional, não serão aqui abordadas. Para uma ampla discussão sobre as modalidades de parcerias público-privadas na educação ver Adrião (2009) e (Referência suprimida para evitar identificação dos autores).

Na literatura acadêmica acerca da temática, encontramos grande dispersão de termos para se referir às empresas privadas que têm se disseminado como “sistemas de ensino” (ADRIÃO et al., 2009; AMORIM, 2008; MIRANDOLA, 2010; ROSSI, 2009). Adotamos o termo *Sistemas Apostilados de Ensino* (SAEs) para designar as empresas privadas com fins lucrativos que se consolidaram no cenário educacional brasileiro na contemporaneidade vendendo materiais didáticos e assessoria didático-pedagógica por meio do modelo de franquias com estabelecimentos escolares privados e firmando parcerias com redes escolares públicas. Nossa opção pelo termo apostilado se justifica por dois motivos que se coadunam: i) a característica principal dessas empresas tem sido 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 sistemas (REFERÊNCIA SUPRIMIDA PARA EVITAR A IDENTIFICAÇÃO DOS AUTORES).

O crescimento de parcerias entre SAE e REPM tem sido vertiginoso, enquanto em 1998 apenas um município havia contratado um SAE, em 2010 esse número saltou para 309 (ADRIÃO, 2011). De acordo com Adrião e colaboradoras (2009), a falta de estrutura e assessoria enfrentada pelos municípios e a ação de marketing das empresas privadas são os principais fatores responsáveis pela aquisição de SAE pelos municípios. Segundo as autoras a aquisição de SAEs se caracteriza, além da subvenção pública à esfera privada no campo educacional, pela transferência das atribuições próprias do setor público para a empresa privada.

Considerando que o estabelecimento de parcerias entre as prefeituras e SAEs é um fenômeno recente no cenário educacional brasileira e visto que cada vez mais municípios vêm adotando e implantando esses sistemas, há várias nuances do fenômeno a serem exploradas, compreendidas e debatidas pela comunidade acadêmica.

Esse trabalho é parte da pesquisa de doutorado desenvolvido no âmbito do programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência da Faculdade de Ciências da Unesp de Bauru-SP (REFERÊNCIA SUPRIMIDA PARA EVITAR IDENTIFICAÇÃO DO AUTOR). De modo particular, neste trabalho objetivamos contribuir para a compreensão das implicações dos processos de adoção e de utilização de SAE em REPM sobre o trabalho docente de professores de Ciências Naturais.

Contexto de pesquisa e Procedimentos metodológicos

Visando investigar o desenvolvimento do trabalho de professoras de Ciências Naturais diante de um contexto de utilização de SAE em uma REPM, propomos o seguinte problema de pesquisa:

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

Para a consecução dos objetivos postos, deliberamos pela utilização da metodologia qualitativa de pesquisa uma vez que 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 (ALVES-MAZZOTTI, 1996; FLICK, 2009). Delineamos nossa pesquisa como um Estudo de Caso, pois se constituiu em um estudo em profundidade sobre o processo de adoção e implementação de um SAE específico em uma determinada REPM (FLICK, 2009).

A coleta de informações foi realizada entre os anos de 2011 e 2012 na REPM da de uma cidade do interior do Estado de São Paulo que adotou² o SAE Positivo por meio de licitação na modalidade “concorrência do tipo técnica e preço” no ano de 2007. Desde o referido ano o SAE Positivo passou fornecer material didático (apostilas), assessoria pedagógico-administrativa e cursos de capacitação para o corpo docente e equipe diretiva da rede.

Foram utilizados sujeitos e espaços como fontes de informações. Os sujeitos participantes foram: i) Secretária Municipal de Educação; ii) Diretora do Departamento de Orientação Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SME); iii) Diretores das EMEF do segundo ciclo da REPM; iv) Professoras de Ciências Naturais da REPM. Como espaços foram observadas: i) reuniões dos representantes do SAE adotado com gestores e professores da REPM; ii) reunião entre a coordenação pedagógica da SME e diretores da REPM; iii) reuniões entre gestores das Unidades Escolares (UE) e professores das EMEF.

² A adoção do SAE na REPM foi motivada por problemas relacionados a duas dimensões: *organizacional-estrutural e de recursos humanos*. Na primeira dimensão, situam-se os problemas referentes: i) à falta e à inadequação dos materiais didáticos; ii) às demandas associadas ao abrupto crescimento do número de UE sob jurisdição do município; iii) ao contingenciamento de gastos; iv) à falta de unidade e de continuidade no trabalho desenvolvido pelas UE da rede. Na segunda dimensão, encontram-se os problemas relativos: 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) à inadequação dos contratos de trabalho. Para uma discussão mais aprofunda sobre todo o processo ver (Referência suprimida para evitar a identificação dos autores).

Para a coleta de informações junto aos sujeitos foram utilizados os procedimentos da Entrevista Reflexiva proposta por Szymanski (2010). Todos os sujeitos foram devidamente informados sobre os objetivos da pesquisa e assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido. 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. Por fim, todos os nomes dos sujeitos foram *anonimizados* mediante codificação, sendo utilizadas as letras para G e P para gestores e professores respectivamente.

Utilizamos a observação participante e, de acordo com a categorização de Angrosino (2009), assumimos a posição de associação periférica, uma vez que não realizamos qualquer tipo de intervenção nas reuniões, apenas mantivemos a postura de observador passivo. A coleta de informações foi realizada por meio de registros em diários de bordo orientados por um Roteiro para realização de observações, elaborado a partir da proposta de conteúdo da observação sugerida por Lüdke e André (1986, p.30-31).

Para tratamento e análise das informações coletadas utilizamos procedimentos da Análise de Conteúdo propostas por Bardin (2011) e da Triangulação propostas por Flick (2009).

Condicionantes sobre o trabalho docente no contexto de utilização de um SAE

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 umas 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 professoras atuavam em mais de uma instituição e lecionavam 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 da Natureza que atua no segundo ciclo do EF, a REPM em questão possui profissionais devidamente formados para exercerem suas funções profissionais.

Ao se comparar a carga horária semanal das professoras 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 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 1 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 da Natureza que atuam nos anos finais do EF da REPM em questão apresentar formação acadêmica satisfatória, as condições atuais de trabalho não se apresentam adequadas devido à massiva jornada semanal de trabalho.

Quadro 1. 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 |
| <ul style="list-style-type: none"> • Curso • IES • Ano de conclusão | <ul style="list-style-type: none"> • Curso • IES • Ano de conclusão | | | | | | |
| P1 | <ul style="list-style-type: none"> • Licenciatura em Ciências Biológicas • Unesp – São José do Rio Preto • 2003 | <ul style="list-style-type: none"> • Mestrado em Educação Escolar • Unesp – Araraquara • 2006 | 8 anos | 3 | <ul style="list-style-type: none"> • 7º a 9º EF • 1º EM • 6º e 7º EJA | 41 | <ul style="list-style-type: none"> • Ciências (EF) • Biologia (EM) |

| 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 |
| <ul style="list-style-type: none"> • Curso • IES • Ano de conclusão | <ul style="list-style-type: none"> • Curso • IES • Ano de conclusão | | | | | | |
| P2 | <ul style="list-style-type: none"> • 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 | <ul style="list-style-type: none"> • 6° e 7° EF • 1° a 3° EM | 54 | <ul style="list-style-type: none"> • Ciências (EF) • Biologia (EM) |
| P3 | <ul style="list-style-type: none"> • Bacharelado e Licenciatura em Ciências Biológicas • ESALQ - USP - Piracicaba • 2007 | <ul style="list-style-type: none"> • Mestrado em Entomologia • ESALQ - USP - Piracicaba • 2010 | 3 anos | 2 | <ul style="list-style-type: none"> • 6° e 7° EF | 32 | <ul style="list-style-type: none"> • Ciências (EF) |
| P4 | <ul style="list-style-type: none"> • Licenciatura em Ciências Biológicas • Instituto Municipal de Ensino Superior de Catanduva (FAFICA - IMES) • 2007 | <ul style="list-style-type: none"> • Especialização em Educação Ambiental • São Luís - Jaboticabal • 2009 | 5 anos | 3 | <ul style="list-style-type: none"> • 6° e 9° EF • 1° a 3° EM | 32 | <ul style="list-style-type: none"> • Ciências (EF) • Biologia (EM) |
| P5 | <ul style="list-style-type: none"> • Graduação em Ciências Biológicas • Unesp - São Vicente • 2007 • Licenciatura em Ciências Biológicas • IMES-FAFICA • 2009 | <ul style="list-style-type: none"> • Mestrado em Educação • UFSCar-São Carlos • Em andamento | 2 anos | 2 | <ul style="list-style-type: none"> • 6° e 7° EF • EJA | 24 | <ul style="list-style-type: none"> • Ciências (EF) • Biologia (EJA) |
| P6 | <ul style="list-style-type: none"> • Graduação em Ciências Biológicas - modalidade médica • UNIFESP - São Paulo • 2005 • Licenciatura em Biologia • UNINOVE - Bauru • 2009 | <ul style="list-style-type: none"> • Mestre em Ciências • UNIFESP - São Paulo • 2008 | 3 anos | 3 | <ul style="list-style-type: none"> • 6° e 9° EF • 1° a 3° EM • EJA | 52 | <ul style="list-style-type: none"> • Ciências (EF) • Biologia (EM/EJA) |

No Quadro 2, 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.

Quadro 2. Informações gerais sobre os gestores participantes da pesquisa.

| Gestor | Formação Acadêmica | | Experiência profissional | | |
|--------|--|--|--------------------------|--|----------------|
| | Graduação • Curso • IES • Ano de conclusão | Pós-graduação • Curso • IES • Ano de conclusão | Tempo de magistério | Gestão da REPM de Catanduva | |
| | | | | Cargo | Tempo no cargo |
| G1 | <ul style="list-style-type: none"> • Licenciatura Plena em Pedagogia • IMES - FAFICA - Catanduva • 1974 | <ul style="list-style-type: none"> • Especialização Orientação Educacional • IMES - FAFICA - Catanduva • 1974 | 15 anos | Diretora do Departamento de Orientação Pedagógica da SME | 5 anos |
| G2 | <ul style="list-style-type: none"> • Licenciatura Plena em Geografia / Licenciatura Plena em Pedagogia • IMES - FAFICA - Catanduva • 1977 / 1981 | <ul style="list-style-type: none"> • Especialização em Gestão Escolar • UFSCar - São Carlos • Não informado | 25 anos | Secretaria Municipal de Educação | 6 anos |
| G3 | <ul style="list-style-type: none"> • Licenciatura em Educação Física • Escola Superior de Educação Física e Desportos de Catanduva (ESEFD) - Catanduva • 1998 • Licenciatura Plena em Pedagogia • IMES - FAFICA - Catanduva • 2009 | <ul style="list-style-type: none"> • 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 | <ul style="list-style-type: none"> • Curso Normal superior • Escola Estadual Barão do Rio Branco - Catanduva • 1988 • Licenciatura em Pedagogia • Centro Universitário Hermínio Ometto - UNIARARAS | <ul style="list-style-type: none"> • Especialização em Gestão Escolar • UFSCar - São Carlos • Não informado | 25 anos | Diretora de EMEF | 5 anos |

| Gestor | Formação Acadêmica | | Experiência profissional | | |
|--------|--|--|--------------------------|-----------------------------|---------|
| | | | Tempo de magistério | Gestão da REPM de Catanduva | |
| | Graduação | Pós-graduação | | | |
| G5 | <ul style="list-style-type: none"> • Licenciatura Plena em Pedagogia • IMES - FAFICA - Catanduva • 1981 | <ul style="list-style-type: none"> • 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 | <ul style="list-style-type: none"> • Licenciatura em Educação Física • ESEFD – Catanduva • 1983 • Licenciatura Plena em Pedagogia • IMES - FAFICA - Catanduva • 1991 | <ul style="list-style-type: none"> • Especialização em Supervisão Escolar • IMES – FAFICA – Catanduva • 1991 | 10 anos | Diretora de EMEF | 12 anos |

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.

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.

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.

Para responder nosso 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 na REPM em questão.

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 Hora de Atividade Coletiva (HAC). A organização do trabalho escolar, no que se refere à determinação dos tempos, dos espaços e dos 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. Assim, a maior parte das professoras assumia aulas em mais de uma instituição e tinha jornada de trabalho acima de 30 aulas por semana, com algumas professoras chegando a assumir mais de 50 aulas por semana.

A partir das falas dos gestores, identificou-se que devido às constantes mudanças e rodízio no quadro docente, as Unidades Escolares (UE) não constituíam um grupo de trabalho coeso que permitia a elaboração e a continuidade de projetos institucionais fruto de reflexão e discussão coletiva. 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 atuando de modo a 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 a hipótese de funcionamento da REPM em questão sem um SAE, ilustram muito bem essa tese.

“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).

Os principais condicionantes identificados (Figura 1) 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.

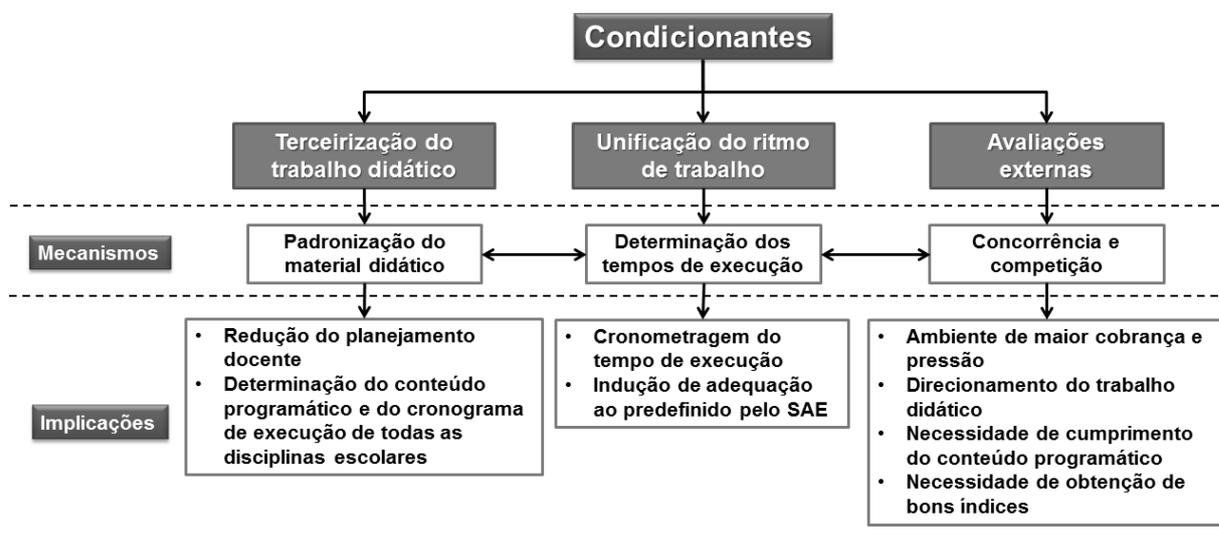


Figura 1. Representação dos condicionantes que atuam sobre o trabalho docente no contexto de utilização de um SAE.

Fonte: Elaborada pelo autor.

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 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.

“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).

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.

“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).

“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).

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.

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. 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 ocorrendo inclusive a realização de simulados e revisões específicas.

“[...] 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).

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.

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.

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/grepe/Relat-Tec-sistemas2012.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2013.

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.

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.

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.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009. 138p.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996** – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009. 164p.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009. 198p.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 99p.

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.

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.

PERONI, V. M.; OLIVEIRA, R. T. C.; FERNANDES. M. D. 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.

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.

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. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010. 474p.

SZYMANSKI, Heloisa. (Org.) **A Entrevista na Pesquisa em Educação**: a prática reflexiva. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.