UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PAMELA MICHELLE GRECO BERTRÃO

**A MISTIFICAÇÃO DOS SISTEMAS APOSTILADOS
DE ENSINO**

CAMPINAS

2012

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PAMELA MICHELLE GRECO BERTRÃO

**A MISTIFICAÇÃO PEDAGÓGICA DOS SISTEMAS
APOSTILADOS DE ENSINO**

Monografia apresentada como exigência parcial para a conclusão do curso de Pedagogia pela Faculdade de Educação da Unicamp, sob orientação da Prof^ª Dr^ª Roseli Aparecida Cação Fontana.

CAMPINAS

2012

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

B271m Bertrão, Pamela Michelle Greco, 1987-
A mistificação dos Sistemas Apostilados de Ensino /
Pamela Michelle Greco Bertrão. – Campinas, SP: [s.n.],
2012.

Orientador: Roseli Aparecida Cação Fontana.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) –
Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Sistema apostilado de ensino. 2. Trabalho docente.
3. Ensino. I. Fontana, Roseli Aparecida Cação, 1652- II.
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
Educação. III. Título.

12-272-BFE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PAMELA MICHELLE GRECO BERTRÃO

**A MISTIFICAÇÃO PEDAGÓGICA DOS SISTEMAS
APOSTILADOS DE ENSINO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência parcial para a conclusão do curso de Pedagogia pela Faculdade de Educação da Unicamp, sob orientação da Profª Drª Roseli Aparecida Cação Fontana.

Profª Drª Roseli Aparecida Cação Fontana
(Orientadora)

Profa. Dra. Dirce D.Pacheco Zan
(Segunda Leitora)

Aos meus pais, Audrey e Enio, aos meus irmãos Pablo e
Presley, e ao meu amor, Bruno, que me incentivaram a
sonhar alto.

AGRADECIMENTOS

Os meus agradecimentos não poderiam começar senão por aqueles que, com grande amor e esforço, me deram meus primeiros livros, compraram as primeiras e tão adoradas revistas de ciências e que me ensinaram o gosto pela leitura. Aos meus pais, com imenso amor, carinho e gratidão, dedico este trabalho e tudo que ele significa pra mim.

Aos meus irmãos, pelos momentos em que pararam tudo que estavam fazendo pra me ouvir falar sobre os livros, ideias e vivências que construíram todo o conteúdo que apresento adiante. Pelos momentos de descontração e risadas, que são sempre sustento para a vida.

Ao meu amado noivo, Bruno, pela compreensão e paciência, e por todo apoio durante toda a minha formação. Agradeço por todo amor que dividimos e que me faz mais forte em todos os momentos de minha vida.

Às minhas grandes amigas, que dividiram trabalhos, risadas, dores de cabeça, anseios e vitórias durante toda a graduação: Ana Laura Lopes Carvalho, Débora Barboza, Roberta Cristina Gobi, Raquel Ruama Felizari, Luciana Sardenha Galzerano e Thais Cristina Segura Siteo (tão longe e tão perto!). Obrigada por terem feito toda essa história ser tão especial! Estaremos sempre juntas.

À minha orientadora, pelas nossas reuniões, telefonemas e e-mails. Pela paciência enorme, pelos ombros e ouvidos amigos e por todas as sábias orientações e correções. Obrigada por tornar esse trabalho possível.

A todos os professores, desde a educação básica até o término da graduação: Obrigada!

Termino meus agradecimentos com o desejo profundo de que sejamos todos abençoados por Deus em nossas escolhas, que sejamos vitoriosos e, acima de tudo, felizes.

A Ele, todos os meus agradecimentos.

Enfim...Graduada!

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compreender, dentro da disseminação de parcerias público-privadas no estado de São Paulo mediante a aquisição de “sistemas privados de ensino”, pautada no argumento da democratização de uma educação de qualidade, o papel atribuído ao trabalho docente. Nas reflexões nele contidas, elaboradas a partir de análise bibliográfica e documental, procurou-se desmistificar a supervalorização dos sistemas apostilados de ensino como forma privilegiada de garantia da qualidade da educação a partir do cotejamento entre: os argumentos declarados em favor da padronização de conteúdos e práticas escolares; as explicações econômicas não declaradas em relação à terceirização das equipes pedagógicas escolares e do papel do Estado na provisão do Programa Nacional do Livro Didático e as especificidades da docência em sua dimensão relacional.

Palavras-chave: Sistema apostilado de ensino. Papel docente. Concepções de ensino

LISTA DE SIGLAS

COC – Curso Osvaldo Cruz

DEM – Democratas

Greppe – Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NAME – Núcleo de Apoio a municipalização do Ensino

PDRAE – Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

SOME – Sistema Objetivo Municipal de Ensino

TCE/SP – Tribunal de Contas do Estado de São Paulo

Unicamp – Universidade Estadual de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO:

INTRODUÇÃO	10
Parte 1 - O NEOLIBERALISMO E OS SISTEMAS APOSTILADOS NO ENSINO PÚBLICO	16
Parte 2 - AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E O PAPEL DOCENTE.....	31
CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
REFERÊNCIAS	58

INTRODUÇÃO

Os sistemas apostilados de ensino constituem um dos pilares da inserção das empresas privadas no sistema público de ensino. Um argumento declarado e recorrente na sua defesa é o de que sua utilização asseguraria a qualidade da educação escolar.

Durante o ano de 2010 tive oportunidade de participar das atividades de pesquisa desenvolvidas no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais – Greppe/Unicamp, de abrangência interinstitucional. Sob orientação da Prof^a. Dr^a. Theresa Maria de Freitas Adrião iniciei um projeto de iniciação científica intitulado “O Grupo empresarial Objetivo e a oferta educacional por municípios paulistas”, que tinha por objetivo identificar e caracterizar a inserção dessa empresa no mercado educacional paulista. A pesquisa vinculada ao projeto “Sistemas apostilados de ensino e municípios paulistas: o avanço do setor privado sobre a política educacional local”, financiado pela Fapesp, visava apontar as estratégias que têm sido adotadas pelas redes municipais de ensino público para arcar com as responsabilidades educacionais.

Ao longo do período de participação no GREPPE e em atividades de pesquisa estudei e conheci de que forma os sistemas apostilados estão sendo adquiridos e implantados pelas prefeituras, bem como sob que argumentos essa parceria público-privado esta sendo fundamentada e a que modelo de gestão pública atende.

A partir desse trabalho, notei que desde a municipalização do ensino fundamental, em 1996 por parte do governo federal, houve ampla disseminação dos sistemas apostilados de ensino nos municípios, principalmente do Estado de São Paulo, na educação pública. Essa prática, que consiste em uma parceria público-privado, implica a recusa, por parte dos municípios, do fornecimento gratuito do material didático do Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD) do governo federal.

Diante da recusa do material distribuído pelo PNLD e os gastos implicados na compra do material apostilado, eu me perguntava o que explicaria tal opção.

Entre as principais justificativas declaradas para a defesa da compra dos sistemas apostilados de ensino figurava a de que tais sistemas de ensino garantiam a qualidade, a padronização do ensino nas redes escolares e o atendimento da demanda visto que o material didático fornecido pelo PNLD não costuma chegar à data prevista nas escolas, nem atender o total de alunos matriculados.

Ao erigirem o material didático como fator decisivo da qualidade de ensino, os defensores dos sistemas apostilados colocam a atuação do professor e o contexto escolar em plano secundário, homogeneizando o trabalho docente e o processo de ensino a partir das premissas do material.

Que premissas são essas? Confrontando as propostas do PNLD e dos sistemas apostilados em seus critérios de qualidade pedagógica e de participação dos professores eu continuava me indagando acerca da opção pela compra desses últimos.

O PNLD não se compromete apenas com a aquisição dos livros e sua distribuição às escolas públicas de Ensino Fundamental, e mais recentemente, do Ensino Médio. Nascido de preocupações relativas à qualidade dos livros didáticos adotados pelas escolas brasileiras - tanto em termos de suas orientações teórico-metodológicas, quanto da desatualização de seus conteúdos, de erros conceituais e da divulgação de preconceitos - ele submete os livros inscritos no programa a uma avaliação pedagógica, que visa a garantir a adequação de conteúdo, linguagem e apresentação dentro dos parâmetros curriculares estipulados pelo Ministério da Educação, e é realizada por equipes de especialistas que atuam nas áreas de conhecimento básico. Dessa avaliação resulta a publicação de um “Guia de Livros Didáticos”, que traz informações sobre esses livros, constituindo-se em um material que orienta a escolha do livro didático pelo professor. Nesse Guia são apresentados os princípios e critérios que

nortearam a avaliação dos livros, bem como uma resenha das obras aprovadas e as fichas de avaliação a elas correspondentes.

O Guia de livros aprovados é enviado às escolas da rede pública para análise e escolha dos professores, tendo em conta o projeto político pedagógico da unidade escolar. O material escolhido é comprado pelo MEC e enviado às escolas, respeitando sua autonomia.

Todo o processo descrito acima inexistiu em relação à aquisição dos sistemas apostilados que são, em sua maioria, parcerias diretas entre prefeituras e grandes redes de ensino privadas.

As orientações divergentes das duas políticas em convivência no sistema educacional brasileiro chamaram minha atenção não só em termos dos gastos públicos nelas implicados, mas também me incomodaram profundamente como professora em formação - ser professora para quê, em um contexto em que nem mesmo a avaliação criteriosa de materiais didáticos e o acesso a eles, sem ônus para os alunos ou para as redes de ensino locais, são argumentos suficientes frente a uma propagação padronização do ensino?

Com relação à padronização, eu me perguntava tanto pela influência do professor na utilização do material de ensino e os efeitos singulares de suas mediações no processo de aprendizagem dos alunos, quanto sobre as influências e efeitos das especificidades do contexto escolar em que o material didático é utilizado.

Essas perguntas não eram novas. Desde o final da década de 1970, elas fundamentaram críticas severas à centralidade do material didático na condução do processo de ensino na escola brasileira, bem como aos seus efeitos desqualificadores da profissionalidade docente.

De acordo com essas críticas, os livros didáticos dissociavam a concepção e planejamento pedagógicos de sua execução, diminuindo as exigências de formação e de

preparo docente, bem como colocavam nas mãos das grandes editoras a condução dos processos de ensino no cotidiano das escolas.

Além dessas comparações e críticas, minhas questões, no que tange ao argumento de padronização do ensino imputado ao uso do material didático, foram fortalecidas pelas contradições que pude apreender como atendente de matrículas de um colégio de rede privada de Campinas, responsável por um dos sistemas apostilados vendidos às escolas públicas. Eu era orientada, pelas estratégias de marketing da escola, a privilegiar as práticas de alguns professores na apresentação do trabalho pedagógico desenvolvido pela escola para os pais interessados em ali matricular seus filhos. A justificativa que me davam era a de que existem alguns professores, cujo trabalho pedagógico e relação com os alunos se destacam pelo profissionalismo, bom rendimento e envolvimento da turma com as aulas. Isso parece apontar para o fato de que, mais do sistema apostilado em si e do modelo de gestão escolar, um bom ensino é garantido por um professor competente e comprometido.

Uma outra situação em que o argumento da prevalência do sistema de ensino sobre a atividade docente parecia-me ser colocado à prova eram os resultados obtidos pelas diferentes turmas da escola nas avaliações padronizadas. Nessa situação, em uma clientela em que não eram notáveis grandes diferenças de capital cultural e contextos socioeconômicos de pertencimento de seus alunos, como explicar o desempenho de algumas turmas em face de outras? Por que o material do sistema apostilado não assegurava o mesmo desempenho a alunos tão assemelhados em termos de origem social?

Essas constatações, dentro de uma unidade gerida por um sistema apostilado, além de reforçarem minhas indagações e incômodos frente ao papel e sentidos atribuídos à docência, motivaram-me a avaliar a validade da estratégia de parceria público-privada, fundamentada no argumento declarado de padronização do ensino, convertendo-se no tema deste trabalho de conclusão de curso.

O trabalho proposto apresenta uma primeira aproximação da temática e foi elaborado a partir de análise bibliográfica sobre a questão, de pesquisas em andamento sobre os sistemas apostilados e de alguns relatos de estágio supervisionado e experiências profissionais pessoais. Seu aprofundamento requer uma inserção nas escolas, para compreender, ao lado dos professores, os efeitos da adoção dos sistemas apostilados sobre o exercício da docência. Apesar de meu desejo e de algumas tentativas iniciais, não foi possível realizar esse aprofundamento neste Trabalho de Conclusão de Curso.

O texto ora apresentado divide-se em duas partes. Na primeira, aproximo-me dos rumos tomados pelas políticas educacionais na atualidade, entendendo que para compreender e discutir minhas questões é necessário inseri-las no discurso hegemônico neoliberal segundo o qual, nas palavras de Draibe (1993) para a todos os problemas devem ser solucionados com base em mecanismos mais ágeis e eficientes para atender às demandas da população e que promovam cortes de gastos no governo e redução de sua esfera de atuação.

Como lembra Bourdieu, em *Contrafogos* (1998), ao se tornar hegemônico, o discurso neoliberal impôs uma visão de mundo, cujos pressupostos tidos como óbvios, quando tensionados em suas proposições, fazem parecer, aquele que os questiona, como ultrapassado ou resistente a inovações tidas como imprescindíveis para o bom funcionamento da sociedade.

A partir do ideário neoliberal, apresento uma breve contextualização da municipalização de ensino e do aumento das parcerias público-privadas. Focalizo os principais Grupos Empresariais dos Sistemas Apostilados de Ensino e suas propostas, os pacotes oferecidos às escolas da rede pública e como a parceria é estabelecida e, em seguida, abordo brevemente o funcionamento do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), sua contextualização história, suas principais atribuições, falhas de atendimento a educação pública e suas concepções.

A partir desses temas é que o conteúdo da segunda parte é desenvolvido. Nela, dedico-me à análise das concepções de educação e do papel social do professor para conduzir a crítica à visão tecnicista da docência implicada nos sistemas de ensino oferecidos as escolas públicas, procurando levantar possíveis indicadores dos efeitos que as singularidades pessoais e profissionais dos docentes exercem no processo de ensino e aprendizado, bem como averiguar as influências das realidades sociais que circundam o espaço escolar. O cotejamento entre concepções possibilita o questionamento da veracidade dos argumentos dos sistemas de ensino com relação à padronização como da garantia da qualidade do ensino, em defesa de sua aquisição pelas redes municipais.

PARTE 1 - O NEOLIBERALISMO E OS SISTEMAS APOSTILADOS NO ENSINO PÚBLICO

A MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO

A compreensão da disseminação dos sistemas apostilados de ensino e suas contradições passa pela compreensão do contexto das políticas econômicas que, em face da crise da política do bem-estar social e do capital da década de 1970 e visando a recomposição e preservação do capitalismo, produziram transformações em diversos âmbitos da sociedade. Dentre elas é possível ressaltar uma forte tendência de construção da ideia do Estado como órgão administrativo ineficiente e, por conseguinte, o aumento nas iniciativas de descentralização e privatização dos serviços públicos.

Baseado nisso, tem início na década de 1990 no Brasil uma Reforma do Estado sintetizada no Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE)¹, pautada na proposta de diminuição do papel do Estado na provisão de serviços. Oportunizando e ampliando parcerias público-privada, bem como incorporando uma administração fundamentada em parâmetros de qualidade total (atendendo requisitos dos moldes empresariais), o Estado adere a um movimento de “quase-mercado”. Esse movimento de Reforma indica uma tentativa de assegurar o domínio e abrangência de um sistema capitalista em crise, através da inserção de suas ramificações nas tarefas do Estado.

Segundo Saviani (1999), essa nova forma de gestão implantada também atendeu ao interesse do público conservador, preocupado com a vulnerabilidade das democracias, e a influência da população de baixa renda no meio político. Não é a primeira vez que a burguesia

¹ O PDRAE foi elaborado pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE) e aprovado em 21 de setembro de 1995 pela Câmara da Reforma do Estado. Esta era composta e presidida pelo ministro-chefe da Casa Civil (Clóvis Carvalho) e pelos ministros da Fazenda (Pedro Malan), do Trabalho (Paulo Paiva), do Planejamento e Orçamento (José Serra), do Estado-Maior das Forças Armadas (Gen. Benedito Onofre Bezerra Leonel) e da Administração e Reforma do Estado (Luiz Carlos Bresser Pereira). Em seguida, o documento foi submetido ao Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, que o aprovou em novembro de 1995 (BRASIL, 1995).

demonstra essa preocupação, importante lembrar que foi esse temor que orientou as mudanças nas teses defendidas pela burguesia após sua ascensão, quando passou a advogar o “respeito à diferença” em detrimento da “igualdade e democracia”, pregadas no começo de seu movimento revolucionário. Conquistado seu espaço, seu interesse torna-se sua própria manutenção, o que se refletiu em todos os âmbitos das sociedades

Ainda nesse contexto, os processos de globalização, avanço tecnológico e científico marcam a contemporaneidade, de forma que os centros econômicos não estão mais delimitados pelas fronteiras nacionais, e as políticas dos países “emergentes”, como o Brasil, sofrem forte pressão e influência de órgãos reguladores como FMI (Fundo Monetário Internacional) e Banco Mundial, inclusive no que diz respeito as diretrizes para construção de políticas de serviços e a expectativas Educacionais:

“Não será fácil eliminar as defasagens de conhecimento. Os países em desenvolvimento estão visando um alvo móvel, porque os países industrializados de renda alta estão constantemente expandindo a fronteira do conhecimento. Na verdade, ainda maior que a defasagem de conhecimento é a defasagem de criar conhecimento. As diferenças em certas medidas importantes de criação de conhecimento são muito maiores entre países ricos e pobres do que as diferenças de renda. Mas não será necessário que os países em desenvolvimento reinventem a roda – ou o computador, ou o tratamento da malária. Em vez de recriar conhecimentos existentes, os países mais pobres têm a opção de adquirir e adaptar os conhecimentos já disponíveis nos países mais ricos (Banco Mundial, 1999, p.2, apud ADRIÃO; PERONI, 2009, p.)

É dentro desse cenário que a educação ganha valor econômico, e passa a ser considerada bem de produção. Para atender a esse novo perfil, as reformas Estatais passaram a interferir nos moldes da educação nacional, desde a formação de docentes, formas de avaliação, nos conteúdos curriculares e nos livros didáticos. Tudo para enquadrar o sistema educativo nos mesmos moldes de gestão empresarial que norteiam a Reforma Estatal, atendendo ao modelo neoliberal, dando início a corrida das parcerias público-privadas.

Segundo Marin e Penna (2012), no ideário neoliberal, as políticas educacionais compoem o quadro de estratégias administrativas adotadas para a gestão pública dos serviços sociais, permeadas pelas ideias de descentralização, flexibilização e desregulamentação, adotam alterações nas formas de financiamento, com ênfase no recurso à iniciativa privada.

Quando o processo de municipalização do ensino teve início, em 1996, foi defendido sob o argumento de acelerar a identificação das regiões mais necessitadas e possibilitar intervenções mais rápidas e com eficiência. Mais uma vez podem-se perceber as marcas da gestão para eficiência. O que se pode verificar, no entanto, é que o Governo Central repassou a responsabilidade para os municípios sem averiguar as condições concretas que eles possuíam de arcar com a demanda.

A proposta da municipalização aparece pela primeira vez em 1971 na LDB Lei 5.692/1971. Em troca da municipalização, o Governo Central oferecia aos municípios recursos financeiros que seriam proporcionais ao número de alunos que fossem municipalizados. O que aconteceu, na realidade, é que essa verba não foi suficiente para arcar com a demanda. Nesse mesmo movimento, foram implantadas iniciativas como bônus aos professores e escolas, de acordo com o desempenho dos alunos nas avaliações de rede Nacional e Estadual.

Segundo Oliveira (2008), o crescimento do atendimento municipal revelou problemas em relação ao gerenciamento das redes. De modo geral, sem tradição de atuação na área, os estados desenvolveram as funções que os estados vinham desenvolvendo. Essa condição aliada a novas provas e bonificações estimulando a busca por soluções rápidas e uma Lei de Responsabilidade Fiscal² que engessa o gasto com quadro de pessoas que teriam a função de

² Lei Complementar nº 101/2000, que regulamentou a Emenda Constitucional nº19, de 04 de junho de 1998, delimitando os gastos do poder público ao fixar o gasto com Pessoal em 60% dos orçamentos públicos (BRASIL, 2000).

compor equipes e que construíssem diretrizes locais para a educação, fortaleceram a ideia de terceirização de determinados serviços, a exemplo do que acontecia nas indústrias, como forma de facilitar o trabalho dos órgãos municipais. A terceirização apresentava-se como uma forma economicamente viável de encaminhar as dificuldades locais.

Assim, na busca por novos meios de gerir o sistema educativo, as parcerias público-privadas começaram a se desenvolver e entre elas a compra de sistemas apostilados tem início. Os “pacotes” oferecidos às prefeituras, compostos desde material didático, orientação de professores, modelos de gestão escolar, “formação continuada”, tornam-se interessantes em face da incapacidade imediata das redes de ensino para o exercício de certas funções.

Por parte dos sistemas, os argumentos para a venda são os mais diversos. Para os prefeitos das cidades a aquisição significa ganho de votos, já que pelo consenso da ineficiência do sistema público cria-se uma aposta no privado como padrão de qualidade. Para os pais das crianças envolvidas, o sistema é vendido sob o argumento de possibilitar o acompanhamento do trabalho dos filhos e a possibilidade de avaliar e cobrar o trabalho do professor. Para as redes de ensino, o sistema é apresentado como forma de assegurar a padronização de conteúdos curriculares (fator concebido como parâmetro de qualidade), bem como sanar as dificuldades de trabalho geradas por formações docentes deficitárias.

Além disso, o “pacote completo é uma tentação, pois além de poder enxugar as equipes técnicas das Secretarias da Educação isto lhes permite não ultrapassar os percentuais da Folha de Pessoal – estabelecidos em 60% dos orçamentos municipais e estaduais e estaduais, pela lei complementar n° 201/2000, conhecida como Lei de Responsabilidade Fiscal.” (ADRIÃO; PERONI, 2009, p. 47). Isso significa reduzir gastos diretos com equipes preparadas, facilitando o aumento da terceirização deste trabalho com uma orientação que preza pela eficiência entendida nos moldes fabris, acompanhando o já delineado movimento da Reforma do Estado.

Para entender o que seria essa reforma em moldes fabris vale lembrar que no plano da produção industrial, a partir de meados da década de 1970, o modelo de uma produção mais flexível e mais enxuta já era experimentado com o toyotismo. Nesse modelo, as empresas adotam o modelo gerencial, no qual o trabalho se desenvolve a partir de contratos de gestão. Nele ganham papel primordial a eficácia, as propostas sobre descentralização, privatização, enxugamento de pessoal e terceirização. De modo a manter o rigor quanto à qualidade da produção terceirizada, as empresas trabalham com as certificações.

De acordo com uma análise de Oliveira (2008), a questão da certificação no campo educacional, passou a ser exercida através de um papel mais regulador pelo Ministério da Educação, que estabeleceu exames nacionais para os diferentes níveis de ensino, editou os Parâmetros Curriculares Nacionais e mesmo selecionou livros através das avaliações do PNLD, etc.

Conforme assinalam Marin e Penna (2012), o papel regulador do Estado mantém a lógica também presente no ideário neoliberal de fortalecimento do Estado, no que diz respeito ao seu poder decisório, de gerenciamento e de controle da educação, ainda que esse controle político e ideológico não seja apenas dele, uma vez que passa, indiretamente, para o setor privado.

As políticas neoliberais na educação têm sido amplamente estudadas pelos pesquisadores da área de políticas públicas educacionais, das mais diversas universidades. Entre esses estudos, um mapeamento realizado por Adrião (2009, p.283) apontou que a aquisição de “sistemas de ensino” é mais recorrente em municípios com até 100 mil habitantes, estando entre os mais conhecidos e representados os Grupos Empresariais COC, Objetivo e Positivo.

Oliveira destaca que os três grupos têm suas origens nos “cursinhos” preparatórios para os vestibulares. Eles criaram, no passo seguinte, cursos de ensino médio, posteriormente

fundamental e educação infantil. Tornadas conhecidas suas marcas e por meio de franquias, esses grupos passaram a trabalhar com outras escolas e, posteriormente com a assessoria a redes municipais, chegando à venda de seus sistemas apostilados e os pacotes que os acompanham.

Pesquisas realizadas pelo GREPPE, sobre os principais Grupos empresariais do ramo de sistemas apostilados, apontaram que no período de

1996 a 2006, dentre os 645 municípios paulistas, 161 informaram adotar ou já ter adquirido, neste período, sistema apostilado de ensino para a educação infantil e ensino fundamental. (GALZERANO; GOBI; LUIZ, 2011, p 3)

Cada grupo oferece aos municípios um sistema de ensino composto por material didático (diferenciado daqueles oferecidos em sua própria rede privada), além de formação continuada de professores, diretores e orientadores, monitoramento/acompanhamento de desempenho de alunos em avaliações, apoio pedagógico e organização e seleção do conteúdo curricular, planejamento educacional e planejamento das aulas, tornando o docente um mero executor de um trabalho que ele não planejou.

Segundo o site oficial do NAME (Núcleo de Apoio à Municipalização do Ensino), iniciativa voltada ao Sistema Público do grupo COC, a proposta de inserção do sistema apostilado no ensino público tem o objetivo de “transformá-la” e garantir a qualidade de ensino. O principal argumento é que “[...] todos os alunos merecem ter as mesmas possibilidades e condições de educação, sem distinção de classe social” (COLÉGIO OSVALDO CRUZ, s/d.a, s/d.c).

Dentro dos “entregáveis” dos sistemas apostilados, o professor sempre recebe um material para referência, que segundo o site oficial, tem conteúdo selecionado que “facilita as atividades com os alunos, despertando a atenção e proporcionando maior fixação dos conteúdos, além de agilizar o trabalho do professor”.

Quanto ao Grupo Empresarial Objetivo, seu setor destinado à criação do sistema apostilado para o ensino público é conhecido como SOME. Atende toda a educação básica e tem por defesa “levar para a escola pública a mesma qualidade de educação oferecida às escolas particulares” (COLÉGIO OBJETIVO, 2011 apud GALZERANO, 2011 p. 81). Segundo a autora, equipes especializadas desenvolvem as formações in loco e são responsáveis pelas avaliações institucionais e acompanhamento à distância. Esses encontros pedagógicos abordam temas como as práticas cotidianas e o trabalho com o material, filosofia e organização do SOME.

Em minha experiência trabalhando em centrais de matrícula de escolas detentoras de sistemas apostilados da rede privada de Campinas, recebi diversos treinamentos para “Sucesso em Vendas” na abordagem dos pais interessados. Nesses treinamentos, aprendíamos técnicas para apresentação do material didático, enaltecendo as possibilidades de controle pelos pais, tanto do professor quanto do aluno, e organização da “vida escolar”. O exercício do cumprimento das tarefas propostas dentro dos prazos estabelecidos era a forma privilegiada de autonomia a ser conquistada pelos usuários do material.

Além de apresentar o material didático, esteticamente bem produzido, também apresentávamos aos pais a infraestrutura do colégio, a formação dos docentes (em sua maioria graduados em universidades públicas brasileiras) e os “plantões de dúvidas”, encontros que aconteciam após o horário das aulas para o professor tirar dúvida dos alunos. As atividades extra-curriculares também eram fator de grande interesse, tais como aulas de violão, dança, teatro, e etc.

Em alguns casos, os pais questionavam sobre o fato do “professor do plantão” não ser o mesmo professor que dava aula às crianças. O argumento utilizado era de que a diferença das didáticas de cada professor eram importantes para que o aluno tivesse mais de uma forma de abordagem do mesmo assunto para que pudesse compreender o conteúdo.

A grande maioria dos professores, além de formada em boas universidades, também era autora das apostilas utilizadas. É importante perceber que o material didático é apenas um quesito dentro dos diversos argumentos de venda. Quando esses sistemas são oferecidos às escolas públicas, eles levam consigo apenas o material didático e a preparação do professor para ter competências técnicas na execução de aulas prontas, omitindo o fato de que, em sua realidade, há uma estrutura física adequada, de que os professores possuem boa formação acadêmica e são, em sua maioria, autores do material utilizado e, portanto, certo grau de autonomia lhes é preservado. Além disso, possuem um equilíbrio de capital cultural entre os alunos, conquistado pelas diversas faixas de mensalidades nas quais essas escolas se inserem.

Analisando os endereços eletrônicos institucionais dos sistemas apostilados, somando-os aos argumentos de venda das Centrais de Matrícula, é possível notar a ênfase dos serviços oferecidos pelos Sistemas Apostilados de Ensino na substituição dos trabalhos das equipes pedagógicas de cada unidade, do trabalho docente e do trabalho das próprias Secretarias de Educação. Com a necessidade dos cortes de gastos com pessoal, imposta aos municípios conforme citado anteriormente nesse trabalho, as prefeituras veem nessas parcerias uma forma de enxugar as equipes pedagógicas. Trata-se de inserir a educação em um ideário neoliberal, voltado a eficiência, agilidade e racionalidade de serviços prestados.

Processos standardizados, avaliações de abrangência nacional, garantem o controle da ação dos professores e da escola pelo Estado, deixando para a os materiais didáticos a forma pela qual isso será possível. As parecerias são realizadas, em sua maioria, diretamente entre prefeitos e Empresas Educacionais, e podem ser consideradas manobras políticas para aquisição de votos e até mesmo de alianças com setores fortes da economia.

A inserção desses Sistemas Apostilados de Ensino na realidade da escola pública implica na desvalorização das equipes pedagógicas, uma vez que conteúdo e práticas são

impostos, e como se tratam de materiais padronizados para municípios inteiros, o princípio da autonomia da escola é desrespeitado na medida em que seu Projeto Pedagógico é ignorado.

A dinâmica da escola muda. Aos professores são informadas novas formas de atuação, desconsiderando o conhecimento e experiência que carregam. Conforme apontamento de pesquisa realizada por MARIN e PENNA (2012), as formações continuadas oferecidas nos pacotes educacionais centram-se no fornecimento de competências técnicas para execução de aulas prontas. Temos o pensar separado do agir na atuação docente; A elaboração do material provém de especialistas.

Esses apontamentos não significam que as escolas estejam, em todos os casos, descontentes com o “intruso”. Muitas das escolas viram nessas parcerias a alforria da culpabilidade do professor e encontraram meios de ter investimentos em infraestrutura para atendimento de demanda. Esse assunto será abordado mais adiante, neste trabalho.

Nesse cenário, cabe analisar como um fator que favoreceu a implantação dos sistemas apostilados de ensino, a incontestável importância do livro didático na rotina escolar brasileira. Independentemente de restrições ao seu uso, sob o argumento principal de que condiciona a autonomia do professor, o livro didático permanece como um dos suportes básicos na organização do trabalho pedagógico. Nesse sentido, mesmo admitindo-se atitudes de resistência a esse tipo de material, mesmo reconhecendo-se sua utilização parcial, seletiva ou reinterpretada por parte dos professores, não há como menosprezar sua força nas definições pedagógicas no cotidiano da escola. (Morais et al, 2007).

O livro didático sistematiza conteúdos, dá suporte teórico ao aluno garantindo acessibilidade de informações, referencia o professor no trabalho com os conteúdos exigidos em cada etapa de formação além de servir como base para revisões posteriores.

O livro didático dialoga com a sociedade tanto pedagogicamente como economicamente, inclusive em sua forma de abordagem de conteúdo e modelo de sociedade

que defende. Quanto ao aspecto pedagógico, o livro didático pode servir de apoio, de ferramenta ao professor. Já em relação a sua função econômica, editoras, e agora sistemas apostilados de ensino, garantem seus lucros nessas iniciativas.

O governo Brasileiro começa a demonstrar sua preocupação, com a importância da presença desse material dentro do espaço escolar, em 1929 com a consequente criação do Instituto Nacional do Livro (INL). Em 14 de novembro de 1930, o Decreto-Lei 19.402 cria a Secretaria do Estado, sob denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, o início do Ministério da Educação (MEC). Tudo isso acontece em um momento em que o Brasil vive uma fase progressista, de bases científicas.

O segundo Decreto-Lei, de dezembro de 1938, estabelece o significado do termo “livro didático”, como sendo os livros utilizados em sala de aula pelos alunos. Nesse mesmo decreto, acontece a criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) cuja responsabilidade era avaliar e decidir sobre o uso ou não de determinados livros didáticos, candidatos a entrar nas escolas. Neste momento, essa verificação estava bastante ligada aos interesses do Estado Novo, um regime político autoritário. Durante muito tempo, essa comissão foi atacada pelos seus interesses estarem pouco ligados a questões pedagógico-metodológicas. Nesse sentido, ela era ineficiente.

No momento seguinte, a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) assume responsabilidade pelo processo, sob tutela do governo Americano. Suas ações foram tão questionáveis quanto são hoje as parcerias público-privadas. O livro didático deixava de ser um apoio e se tornava guia de conduta ao professor, com controle rígido de conteúdos e precarização da formação docente. Em 1971, a COLTED é extinta por pressão social.

A trajetória do processo de criação de um órgão responsável pela distribuição de livros didáticos é longa. A política passa por períodos em que assume caráter assistencialista, atende

só algumas etapas do ensino fundamental, passa por problemas com cumprimento de prazo na entrega do material e até mesmo lobbies das empresas e editoras junto aos governos estaduais.

É apenas em 1995 que o Decreto-Lei 91.542 cria o Programa Nacional do Livro Didático que põe o professor como participante do processo de escolha do material a ser adotado e o livro passa a ser reutilizável. Segundo o MEC, “[...] o objetivo principal de adquirir e distribuir, de forma universal e gratuita, livros didáticos para todos os alunos das escolas públicas do Ensino Fundamental Brasileiro” (MANTOVANI, 2009, P. 33). A partir desse momento, os olhares do Governo Federal se focam na melhora qualitativa desse material. Em uma primeira avaliação, feita por educadores, vários problemas de conteúdo foram apontados, principalmente do ponto de vista social.

Quanto à avaliação pedagógica dos livros didáticos, a partir de 1997 ela passa a ser realizada de modo sistemático, a cada três anos, pela Secretaria do Ensino Fundamental do MEC em parceria com universidades públicas, tendo um coordenador para cada área de conhecimento. Desde então, os métodos de avaliação tem sido revisados e redefinidos.

Em novembro de 2002, a Secretaria de Educação Fundamental do MEC promoveu um seminário para obter informações, opiniões e sugestões sobre o Programa. Dentre as necessidades e diretrizes apontadas, constavam no item “recomendações”:

- Investir maciçamente na formação docente, intensificando as atividades de orientação aos professores para a escolha e uso do livro didático, por meio de instâncias como o PNLD em Ação.
- Incentivar a autonomia de professores e escolas na escolha dos livros didáticos³.

Segundo site oficial do MEC, o PNLD “tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica.”⁴

Faz parte das atribuições do MEC a avaliação do material didático produzido, que se escolhido, será distribuído nas redes escolares públicas. Após as devidas aprovações, são enviadas às escolas resenhas dos livros didáticos, para que sejam avaliadas pelos professores e equipe pedagógica. Dessa forma, a autonomia das unidades escolares é garantida pela opção de escolher o material que mais atende aos contextos socioculturais na qual a unidade está inserida.

Segundo o guia de orientação para os professores do Ministério da Educação, o livro didático deve ser adotado de maneira crítica e não deve ser solicitado sem que haja conhecimento de seu conteúdo e propósito.

O Guia também discorre sobre a necessidade da escolha democrática do LD que será adotado. Os professores, segundo o documento, não devem sentir que sua autonomia está sendo tolhida. O documento ainda discorre sobre a questão do LD, a partir do momento em que escolhido, ser igual para todas as turmas da mesma disciplina:

“Em segundo lugar, porque o uso de um único livro por uma mesma disciplina é uma referência importante para a organização prática do trabalho didático pedagógico; entre outras coisas, porque permite uma articulação mais estreita e mais ágil entre as equipes de diferentes turnos e anos. Alunos ou professores que mudem de turma ou de turno beneficiam-se diretamente desse recurso comum a um mesmo LD, na medida em que podem situar-se no andamento do curso com mais facilidade.”

Aspectos como as funções do LD para alunos e professores também são abordados, defendendo que o processo de ensino deve ir para além do proposto no material, bem como seu uso ser feito como uma ferramenta, fonte de dados científicos, esclarecendo que o livro

⁴ Eneereço eletrônico oficial PNLD – MEC – Acesso 17 de out. de 2012

didático não pretende substituir o professor. Ao professor cabe organizar todo o processo de aprendizagem:

“efetua uma seleção da matéria a ser dada; estabelece para ela um certo tipo de abordagem e um tratamento didático particular; propõe um trajeto próprio para sua exploração.”

Após a avaliação e a escolha pelos livros didáticos que serão adotados, tem início um processo de licitação para a compra dos mesmos.

O programa não está isento de críticas. Durante a minha experiência em Estágios Supervisionados Obrigatórios do curso de Pedagogia da Unicamp, me deparei com a realidade da falta de volumes dos livros didáticos para atender a demanda de alunos. A alternativa encontrada pelas professoras era agrupar a turma e manter os livros na escola, para que não houvesse o risco de perda.

Ao procurar dados para essa pesquisa, porém, encontrei uma nova informação. Em 2010, foi publicado o Decreto 7.084, de 27.01.2010, que regulamentou “a avaliação e distribuição de materiais didáticos para toda a educação básica, garantindo, assim, a regularidade da distribuição.”. A intenção é assegurar a distribuição em quantidade que atenda a demanda. No Brasil, os investimentos realizados no PNLD fizeram dele o maior programa de livro didático do mundo.

No entanto, essa política de fornecimento de material didático avaliado pelo MEC, mas escolhido pelos professores, convive com a não restrição à compra de sistemas apostilados de ensino. Se, em sua concepção o PNLD pressupõe participação ativa do professor na escolha do material, o mesmo não se pode afirmar com relação á compra dos sistemas apostilados pelas secretarias municipais de educação, que é feita, até mesmo à revelia dos professores e de suas preferências por certos livros constantes do PNLD.

Também cabe destacar no cotejamento entre as duas vias possíveis de fornecimento de material didático para as escolas de educação básica, o caráter de ferramenta de apoio ao professor a condução da aula, atribuído ao livro didático no PNLD e o caráter de uniformização de que o material didático está imbuído nos sistemas apostilados, visto que a padronização do ensino e, portanto a regulação do material didático sobre a organização do trabalho do professor e sua rotina, é o argumento declarado em favor da adoção dos sistemas apostilados.

Se, do ponto de vista da política inspiradora do PNLD, a autonomia do professor está preservada e é fomentada, a partir do fato de que a escolha do material didático deve ser feita em consonância com o Projeto Pedagógico de cada unidade, sem interferir, de fora, na dinâmica escolar, pesquisas que se aproximaram dos efeitos das parcerias público-privadas sobre o trabalho do professor, como a de Marin e Penna, já citada neste trabalho, indicam que elas incidiam diretamente sobre o trabalho do professor, provocando insatisfações de diversas ordens, entre as quais destacaram-se a intensificação do trabalho dos professores com a sobrecarga de suas tarefas cotidianas; perda crescente de sua condição de decisão, já que os professores não eram consultados pelas secretarias tanto em relação à adoção dos sistemas de ensino, quanto em relação à formação continuada por eles oferecida.

Embora a pesquisa de Marin e Penna não tenha se centrado nos efeitos da adoção de sistemas apostilados de ensino, elas puderam apreender que a chegada às escolas de materiais prontos para serem usados pelos professores em suas aulas, cuja utilização dava o tom da formação continuada desenvolvida com eles, apontava para a diminuição da condição de decisão e opção dos professores, mas também da autonomia da própria escola, inviabilizando aspectos destacados como fundamentais em várias ações políticas na última década, como a elaboração de um plano escolar e de um projeto pedagógico específicos, uma vez que muitas ações eram decididas à revelia da equipe escolar.

As pesquisadoras destacam em suas considerações finais que:

Foi possível evidenciar que a entrada da iniciativa privada nas escolas (...) contribui para a redução da esfera de atuação estatal, uma vez que as empresas parceiras assumem a oferta de serviços que são de responsabilidade do Estado. A iniciativa privada propõe mecanismos mais ágeis para atender algumas demandas das escolas [e da redes de ensino, eu acrescentaria] e por isso mesmo é desejada pelos agentes escolares. No entanto, essas demandas não são debatidas e estabelecidas coletivamente. Assim, contribui para a disseminação do ideário neoliberal que propõe um Estado mínimo, ao mesmo tempo que funciona como mecanismo de controle e de regulação sobre as ações escolares e, dentre estas, o trabalho do professor. (MARIN e PENNA, 2008, p.126)

Do ponto de vista das questões que me mobilizaram a este trabalho, as contradições entre a política do PNLD e a política implicada na adoção dos sistemas apostilados de ensino, indiciam a disputa entre concepções diversas de docência, evidenciando que não é óbvio, nem inescapável a solução de problemas educacionais via a padronização da docência e a não atenção à dinâmica da escola e suas peculiaridades contextuais.

Os efeitos das parceria público-privadas sobre o trabalho do professor reforçam minhas indagações acerca da lógica implicada na padronização do ensino. É a padronização de fato uma ação de valorização do ensino e em favor de sua qualidade? De que qualidade está se falando quando se defende a padronização? Quem se beneficia da padronização? A quem ela interessa e quem avalia seus resultados?

PARTE 2: AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E PAPEL DOCENTE

Em 1657, Comenius, em seu texto fundador do campo da didática e do ensino coletivo que se generalizou como modelo da escola moderna, já se pronunciava sobre o material didático e sua relação com o professor e seu trabalho. Afirmava ele, em sua *Didática Magna*, uma posição bastante assemelhada àquela implicada nos argumentos declarados em favor da adoção dos sistemas apostilados de ensino :

[...] finalmente, serão hábeis para ensinar, mesmo aqueles a quem a natureza não dotou de muita habilidade para ensinar, pois a missão de cada um não é tanto de tirar da própria mente o que deve ensinar, como, sobretudo comunicar e infundir na juventude uma erudição já preparada e com instrumentos também já preparados, colocados nas suas mãos.” (COMENIUS, 2001, p. 520)

Tal afirmativa contém uma concepção do processo ensino-aprendizagem que remete a uma concepção de conhecimento e a uma concepção de trabalho docente.

O processo ensino-aprendizagem é nela compreendido como transmissão-recepção de conhecimentos. A erudição já organizada no material de ensino é transmitida por ele ao aluno, a quem é atribuído o papel de receber os conhecimentos a que é exposto. A ideia de conhecimento é a de algo pronto, transmissível, que deve ser reiterado por aquele que aprende. A meta do ensino é a repetição do conhecimento pronto e organizado no material de ensino, tanto pelo aluno que aprende, quanto pelo professor, que como o próprio Comenius declara, não “necessita tirar da própria mente o que deve ensinar”.

Nessa perspectiva, o papel do professor é organizar e direcionar a relação dos alunos com um material didático organizado por outro, que é colocado em suas mãos. Ele, o professor, não precisa saber muito mais do que o material, basta saber repeti-lo. O mais importante é que ele conduza todo o grupo de alunos ao mesmo tempo, regulando sua atenção ao material e a realização do que o material determina em um mesmo tempo.

Com base no princípio do depósito e da acumulação de conhecimentos pelo aprendiz, Comenius propôs uma escola seriada, em que os alunos, agrupados por idade vão sendo expostos, em cada série, a um conjunto determinado de informações, organizadas numa ordem de crescente complexidade, ou seja, parte-se do que se considera como informações mais simples e a elas vão sendo agregadas informações que demandam seu domínio e que as reorganizam em um conjunto de maior grau de complexidade.

Nessa forma de conceber e organizar o ensino, as variações entre os modos de funcionamento dos alunos - alguns são mais rápidos do que outros, alguns repetem do modo esperado o conhecimento a que foram expostos, outros não - acabam tendo um caráter quantitativo. Ou seja, o aluno pode aprender tudo o que foi ensinado ou apenas partes. O que aprender tudo avança na seriação. O que aprender partes repete a série para poder completar sua carga de aprendizados. Dessa perspectiva, aprender mais ou menos, avançar ou repetir é algo que depende do sujeito que aprende.

Essa concepção denominada visão tradicional de ensino, a partir da qual foram elaborados os princípios de uma pedagogia também denominada tradicional, embora vigore até hoje, como ideário e sobretudo como prática, foi questionada e em resposta a ela foi elaborada uma outra concepção que afirma a existência de uma atividade do sujeito que aprende. Ou seja, pode-se transmitir conhecimentos a alguém, mas esse alguém não apenas reproduz o conhecimento a que é exposto. O que se aprende não espelha o que se ensina. O sujeito que aprende, apreende o conhecimento a que está exposto, traz esse conhecimento para suas referências e especificidades, em termos de desenvolvimento cognitivo, elaborando-o, construindo-o ativamente.

Nessa concepção, mais do que o ato de ensinar, o que se mostra relevante é o que se aprende, ou seja, aquilo que o sujeito que aprende elabora. No que diz respeito ao contexto pedagógico, atribui-se, nessa concepção, ao professor um papel de encorajador, de facilitador

da aprendizagem, que depende das elaborações do aprendiz. Recomenda-se também que o professor encoraje e intensifique as experiências cooperativas entre aprendizes, de modo a que eles cotejem, entre si, suas elaborações.

De tais pressupostos derivou-se uma teoria pedagógica que foi denominada escolanovista, em contraposição à pedagogia tradicional. A pedagogia escolanovista analisa as diferenças de conhecimento entre professor e aluno como diferenças qualitativas, ou seja da ordem dos modos de elaborar os conhecimentos e que se explicam em termos de desenvolvimento cognitivo. Essa pedagogia tende a tomar as diferenças de conhecimento entre professor e aluno como um obstáculo para a apreensão e elaboração do conhecimento por esse último, na medida em que o adulto tende a impor a lógica que norteia suas elaborações às crianças e jovens, ainda em desenvolvimento.

Com relação às diferenças entre os modos de funcionamento dos sujeitos que aprendem, elas são atribuídas aos processos de desenvolvimento cognitivo e continuam sendo imputadas ao próprio sujeito.

Uma e outra pedagogia deram origem a materiais de ensino organizados de modo distinto, utilizados, de modos também distintos, por professores cuja função no processo de ensino também é variável.

As relações de tensão e disputa entre esses dois modelos de ensino, em polarização, marcaram a organização da escola e o trabalho docente ao longo do século XX. Como assinala Góes (1997), em interessante análise sobre os modelos de ensino e suas concepções funcionamento intersubjetivo nos processos de conhecimento, ambos os modelos provocaram uma compreensível busca de deslocamento da polarização posta. Em relação ao primeiro, a crítica ao silenciamento imposto ao aluno produziu uma confusão entre transmitir e ensinar, apagando a dimensão maior do ensino que contém a transmissão mas não se limita a ela. O mesmo se deu em relação à reprodução. Embora ela seja parte constitutiva do processo de

conhecimento, visto que a criação depende da apropriação do que está posto, a reprodução passou a ser desvalorizada e indício de disfuncionamento do processo de ensino. Em relação ao escolanovismo, a valorização da atividade do aprendiz significou desconfiança em relação às orientações e prescrições do professor e de qualquer ensino, a despeito de tudo isso ser parte do processo de conhecimento, uma vez que a criança e o jovem estão se apropriando, a partir de suas referências de algo já produzido e em funcionamento nas relações sociais. Segundo Góes, resultou em um quase silenciamento do professor.

Os limites apontados por Góes me interessam, na medida em que evidenciam a complexidade do ensino e apontam para a sua dimensão relacional. Ou seja: ensinar e aprender não se opõem, mas se completam; a atividade do professor e a do aluno, apesar de distintas, também se completam e se afetam reciprocamente e os materiais de ensino são elementos que participam dessas relações.

Nesse sentido, embora Comenius defendesse o material didático como suficiente, os conhecimentos posteriormente produzidos questionaram suas teses e apontaram outras possibilidades não consideradas por ele. Daí ser necessário problematizar tanto a ideia da não necessidade de materiais didáticos, quanto a ideia de que eles são todo o ensino, ao ponto de serem apontados como capazes de garantir sua qualidade e padronização. Como também cabe questionar a concepção de educação que se está assumindo quando tais afirmativas são sugeridas e qual o papel atribuído ao professor dentro das escolas e como é visto pelos grandes sistemas, poder público e comunidade.

A, tão defendida, padronização do ensino se encaixa em uma pedagogia tecnicista que “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 através de complexas mediações.” (SAVIANI, 1999, p. 16)

A educação deve garantir a todos uma formação científica e técnica, mas é preciso ter em mente que toda forma de educação carrega consigo um ideal de sociedade e de homem. Estamos falando de uma formação que compreenda todos os elementos de ser humano: dos conhecimentos, do combate, da criticidade, da criatividade, das questões sociais que perpassam as vivências dos indivíduos, e etc.

O que está em questão é a autonomia, o papel e a formação do professor. Estamos falando da substituição desse personagem por um ator que interpreta um livro de receitas ou falas. O novo modelo de gestão condiciona a escola aos seus desejos que, antes de mais nada, devem ser avaliadas. O que acontece com as equipes pedagógicas quando um sistema de ensino é implantado? Qual papel lhes cabe? A nuance reflexiva da educação se esvai para se tornar uma repetição, uma tarefa para execução.

Por conseguinte, é possível prever a precarização ainda maior da formação docente. Se hoje temos tantas críticas as limitações da formação, quem dirá quando de fato só se espera do professor que saiba cumprir prazos e executar planos.

Mesmo que as desconfianças demonstradas pelos setores públicos, sobre o trabalho docente, esteja correta, é preciso questionar se os caminhos que vem sendo tomados apontarão de fato para a resolução do problema ou que interesses estão sendo escamoteados.

Durante os estágios realizados pelas disciplinas de “Estágios Supervisionados” tive diversas experiências com turmas de composição e quantidade de alunos variada em escolas da rede municipal de Campinas. Participei de observações em salas de todas as séries da fase inicial do ensino fundamental. Em uma delas, em um quarto ano, havia vinte alunos dentre os quais alguns nem sequer reconheciam as letras do alfabeto. Tive oportunidade de conhecer uma turma de terceiro ano, com 33 alunos, dos mais diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo e de alfabetização. Em todos esses casos, as professoras traziam para a mesma aula,

mesma turma e mesmo dia, diversas atividades com níveis de exigência diferenciados atendendo a essas demandas.

Isso fica evidente no seguinte relato de estágio:

Ao longo da aula, percebi que a professora prepara atividades diferenciadas e está preparada sempre que um aluno termina a tarefa antes (que os demais). Dos trinta e três alunos, existem os mais variados níveis de entendimento das tarefas e de alfabetização.

Durante a distribuição da atividade, eu ainda estava sentada no fundo da sala. A professora já havia deixado pronto uma carteira com o material dourado e livros diversos para o caso de alguns alunos terminarem a atividade antes de outros. Quando a atividade começou, me levantei e fui andar pela sala.

Também senti a importância de, como professora, confiar no trabalho que se está propondo e abrir espaço para as oportunidades de abordagem que surgem, com as quais talvez não contássemos, vindas de atividades aparentemente neutras. (Relato de Estágio, 2011)

Ficou evidente em minhas experiências de estágio, e no compartilhamento delas durante minha formação acadêmica com a turma de pedagogia baseado no estudo do cenário político-social brasileiro, que o contexto escolar público do qual falamos é permeado por fortes diferenças socioeconômicas e culturais. Segundo Snyders, “professores e alunos vivem em condições lastimáveis, com classes geralmente superlotadas, locais inadequados, cansaço, angústias...” (1993, p. 15)

Embora o fracasso escolar venha sendo imputado, de geração a geração, ora ao empenho do aluno, ora ao trabalho docente, e finalmente à administração escolar, a fundamentação dos problemas da educação em questões de ineficiência metodológicas ou pedagógicas não é desinteressada e mascara as questões sociais envolvidas. Charlot, pesquisador francês da educação escolar, destaca que:

[...] a causa dessas dificuldades pedagógicas reside na separação entre a escola e suas bases econômicas, sociais e políticas, isto é, na dominação de classe. (CHARLOT, pag. 208)

A padronização metodológica e temporal do docente, com a justificativa de seu trabalho estar orientado a conceitos corporativos de eficácia como é o caso dos sistemas apostilados, avaliados através da relação capítulos trabalhados/tempo, ignora essas condições de diferença e aplica de forma igual o mesmo conteúdo. Esse professor provavelmente obterá diferentes respostas de seus alunos, porque está desconsiderando questões primordiais.

A lógica do sistema apostilado aponta para uma “qualidade” de ensino cujos referenciais se entrelaçam com práticas gerenciais corporativas, atendendo a interesses neoliberais.

Segundo Charlot,

[...] a escola tradicional é muito apressada; não só impõe à criança um ritmo de estudos acelerado, mas ainda concede muita importância à idade da criança. [...] Se a idade ocupa uma tal importância no funcionamento da escola, é porque as diferenças culturais, que exprimem, elas mesmas, diferenças sociais, se traduzem na escola em diferenças de idade” (CHARLOT, 1986, p. 188)

Essa tradução das diferenças sociais em diferenças de idade, a que o autor se refere, comete o mesmo engano que as traduções de diferenças de capacidade de desenvolvimento cognitivo em diferenças de desempenho em avaliações estandardizadas. Através da omissão das questões sociais e do reforço da meritocracia, as aquisições desses sistemas, por parte do sistema público, compactuam com a manutenção de hierarquias culturais, que reproduzem desigualdades sociais na medida em que impõe mais uma padronização de ritmo, além das já discutíveis divisões por idade, para o ensino.

Quando as parcerias são assumidas, modelos externos de atuação são impostos a toda comunidade docente. Compactuar que os formatos de trabalho, a serem desenvolvidos para os conteúdos escolares, sejam determinados de fora pra dentro do espaço escolar, alienados das realidades que lhes dizem respeito, seria afirmar que há uma cultura autêntica e universal que

precede o espaço escolar e que atende a todas as realidades. O fracasso dos alunos, decorrente do trabalho homogêneo em condições heterogêneas no que se refere ao acesso e domínio da lógica da cultura escolar e seus requisitos cognitivos, cria diferenças dentro de uma mesma turma de crianças fundamentada em pressupostos da meritocracia.

O trabalho com o sistema apostilado de ensino, ou mesmo os livros didáticos se pensarmos que assumem a mesma função, em nada alteram a interferência dos elementos socioeconômicos na realidade social das escolas.

“A escola é uma instituição onde está em jogo alcançar a cultura, a alegria cultural, pela mediação constante e contínua das pessoas, não uma pura troca de ideias, pois nela a cultura é transmitida pela vivência.” (SNYDERS, 1993, p. 75).

Os conteúdos selecionados, a metodologia e os tempos impostos pelos sistemas apostilados de ensino nas redes públicas, favorecem “a seleção em benefício dos já favorecidos”. (SNYDERS, 1993, p. 134).

Sob a bandeira de uma suposta “democratização do ensino”, os sistemas apostilados têm sido defendidos como forma de garantia de igualdade de direitos e de qualidade de ensino a todas as crianças. Porém existem outros pressupostos cuja interferência é tão relevante, ou mais, do que a questão metodológica e prática da prática docente e da dinâmica escolar. Todas as novas definições em detrimento das condições de estrutura escolar, do investimento no acesso ao conhecimento e na formação docente qualificada.

A PRESENÇA DO PROFESSOR. A QUE VEIO

Dentro do espaço escolar, a questão do aprendizado vai para muito além dos conhecimentos veiculados. Ela é também reflexo das relações estabelecidas entre alunos/alunos e aluno/professores. É comum vermos relatos de alunos que gostavam de dada matéria porque sentiam empatia pelo professor.

Como tarefa de casa, o aluno pode, por exemplo, ter que reler os poemas trabalhados em sala, mas pode “não sentir todo o encanto que aqueles textos deviam conter” (SNYDERS, 1993, p. 76). O texto escrito nos livros didáticos, fala a todos da mesma maneira, não responde perguntas, nem críticas, não estabelece relações com as vivências de cada membro envolvido com aquele aprendizado. Estamos falando de um professor que atua no sentido de destrinchar saberes, de fornecer todas as ferramentas e informações para a releitura e reconstrução de cada aluno.

O adulto tem um papel indispensável a desempenhar. É ele que pode esclarecer a análise dos modelos sociais, tanto por sua experiência mais extensa e mais aprofundada das realidades sociais, quanto por sua consciência das finalidades sociais da educação e por seus conhecimentos.” (CHARLOT, 1986, p. 297)

Para que o professor saiba lidar com as diversas nuances de relacionamento, necessárias para cada personalidade e cada contexto, ele precisa de uma formação acadêmica sólida, que lhe dê bagagem para atuar com cada situação.

A relação estabelecida entre a criança e o conteúdo carrega muito dessa relação estabelecida com o professor. O aluno precisa sentir que tem a confiança do professor, de que o professor vê além de suas inseguranças próprias da fase, lacunas culturais e dificuldades.

Segundo Vygotsky, o aprendizado escolar é caracterizado pela sistematização e ensino de novos conceitos. O professor não pode se limitar nos níveis de desenvolvimento já alcançados pelas crianças, mas também deve ter em mente que

A capacidade das crianças com igual nível de desenvolvimento mental, para aprender sobre orientação de um professor, varia enormemente (VYGOTSKY, 1984, p. 97).

Pensando na participação da escola no desenvolvimento cognitivo da criança Vygotsky afirmava que mesmo que os educadores possam determiná-lo, essa avaliação seria

apenas uma fotografia estática das capacidades já adquiridas pelos indivíduos que compõem uma classe. Esse retrato do já dominado pelas crianças permitiria aos educadores saberem o que não precisariam ensinar a elas, mas poucas seriam as relações que eles conseguiriam estabelecer com as dinâmicas de desenvolvimento que cada uma dessas crianças desenvolveria, mesmo sob estímulos iguais. Isso parece evidenciar que, mesmo isolando a escola e sua comunidade das realidades sociais, ainda sim teríamos um nível de diferenciação entre crianças porque duas crianças com a mesma idade mental do ponto de vista dos ciclos de desenvolvimento já completados, não são iguais em termos do que Vygotsky chamava de desenvolvimento proximal, ou seja, a capacidade de compreensão e elaboração cognitivas de conhecimentos, de significados e de modos de ação de que a criança se apropria e elabora com a participação de um outro mais experiente. Na relação com esse outro mais experiente, as crianças diferem muito nos modos como lhe pedem ajuda, como lhe dirigem perguntas, como se utilizam das dicas e pistas por ele fornecidas, da atenção àquilo que realizam juntos, etc.

As elaborações das crianças sobre aquilo que ainda não conhecem são mediadas pelos materiais de ensino a elas oferecidos, mas sua relação com esses materiais, a exploração que dele fazem, não se limitam a sua relação imediata com eles. Elas reconhecem no professor alguém experiente que pode ajudá-las a explorar o material didático e se lançarão nessa relação triádica - criança, material, professor - mediadas por suas experiências escolares anteriores, por suas experiências não escolares, enfim pelas elaborações culturais que já a constituem. A criança aprende também com seus pares, observando o eu fazem e como agem em suas relações com os materiais que lhes são propostos, conversando com eles, imitando-os.

A dinâmica própria de uma sala de aula é muito mais complexa do que a relação entre cada criança individualmente considerada e o material de ensino. Um professor sob as

exigências padronizadoras da gestão do ensino centrada no material didático pode ser “assaltado por preocupações imediatas e vulgares, das quais a primeira é a garantia da disciplina” (SNYDERS, 1993, p. 82). No caso que estamos analisando, não só da disciplina, mas do cumprimento de prazos e dos resultados obtidos nas avaliações de rede nacional. Tendo sua atenção guiada por esses critérios esse professor pode perder de vista os alunos reais que tem diante de si e suas elaborações.

O professor pode ainda se descuidar e dar preferências para os “bons alunos”, os que estão dentro das “normas”, que são de convívio agradável, situação socioeconômica favorável, porque estes o compreendem mais depressa, acentuando a marginalização e o fracasso escolar.

A situação entre professor e aluno pode ainda tornar-se insustentável na medida em que progressivamente os “não pertencentes” às elites se sentirem obrigados a ir a uma escola que lhes causa desprazer por estarem fora dos padrões.

Esses elementos de combatividade, já presentes dentro do espaço escolar, devem ser mediados pelo professor. O educador é aquele que organiza o conteúdo, prevê as condições de aula, assume responsabilidade e direciona o ensino, mas realiza essas tarefas em interlocução com seus parceiros sociais - seus alunos reais.

O papel do professor é “convencer os alunos de que a escola e a existência, agora, e aquilo que os espera depois merecem que eles se esforcem a crescer” (SNYDERS, 1993, p. 88). A vocação da escola é ser mediadora das pessoas e de suas participações na cultura. A escola é um local onde as crianças devem se apropriar da cultura. Elas se socializam e são inseridas no mundo adulto, devem desenvolver todas as suas faculdades e devem ter a oportunidade de formar um espírito crítico.

Podemos notar que a adoção nos novos modelos de gestão do ensino, pautados na eficiência, podem por em risco até mesmo a permanência dos alunos na escola.

Principalmente se pensarmos nas reações dos professores frente à decepção dos alunos que ficaram aquém das expectativas, “custando” diretamente ao professor o seu bônus ou reconhecimento.

Na escola, a formação da personalidade de cada indivíduo passa pela apropriação do conhecimento. Trata-se de um vínculo entre conhecimento, individualidade e afetividade. Intelectual e afetivo não devem se opor.

Há muitas habilidades do professor que ultrapassam os conhecimentos técnicos/conteudistas oferecidos pelas formações continuadas/treinamentos dos pacotes adquiridos em parcerias público/privadas.

Claro que devemos salientar a importância da definição prévia dos conteúdos a serem trabalhados, integrando o trabalho do professor. Se bem elaborado, esse material poderá auxiliar na expansão do universo cultural de cada criança.

O material didático tem seu papel, e é uma ferramenta bastante útil e importante. O professor deve poder utilizá-lo da forma que lhe convir, a partir de sua avaliação das necessidades de cada turma com a qual trabalha, elaborando as estratégias que mais colaborarão e acrescentarão no progresso desses alunos.

O professor deve ter autonomia para que no convívio com a classe, com a comunidade escolar e indiretamente com a comunidade externa, eleja a ordem dos conteúdos a serem apresentados, crie condições favoráveis de aprendizado e expansão do universo cultural. Trata-se, também, da autonomia de se auto-avaliar, de refletir sobre suas condições de trabalho, de reavaliar os modelos de sociedade que habitam a escola e os modelos de homem implicados em seu dia a dia. São os olhos do professor que captam essas nuances de seu trabalho e determinam qual sua melhor forma de atuação.

Esse docente, vivendo uma situação de expatriado, ou ainda de desapropriado de seu trabalho, irá interpretar o material, a aula que lhe é fornecida, “interpretá-la quase no sentido

como se fala de interprete no teatro, no cinema, no concerto [...]” (SNYDERS, 1993, p. 113). O aluno deve ter a possibilidade de associar sua própria experiência a do autor. Só assim ele não será apenas um “consumidor da cultura”.

O papel do professor também deve ser o de questionar os alunos sobre as influências das mídias de massa e da publicidade. Eles serão conduzidos, por um bom professor, a buscar novas referências e expandir seus repertórios. Ele insufla vida aos conteúdos, usa do cotidiano dos alunos para criar exemplos que ilustrem e que os tornem mais assimiláveis. “Para que progridam, é preciso que o educador organize um tipo de tarefas que, por si só, as conduza e até as obrigue a questionar sobre suas ações e que ele as ajude nisso” (SNYDERS, 1993, p. 142).

A, tão defendida, padronização do ensino se encaixa em um grupo de teorias que pensam a educação como instrumento de equalização social. Nessa perspectiva, a educação é apontada como a maneira privilegiada de correção das desigualdades sociais. Concebem a educação como autônoma em relação à sociedade.

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 através de complexas mediações.” (SAVIANI, 1999, p. 16)

Historicamente, a burguesia, enquanto buscava consolidação, defendeu uma escola democrática que formasse cidadãos participativos, o que contribuiria para seu propósito. Porém, após a consolidação de seu espaço de domínio, a burguesia muda seus interesses e passa a disseminar, de forma geral e na educação a ideia do “respeito às diferenças”. O lema já não é mais defender a “igualdade dos homens”, mas entender que há desigualdades sociais, e que mais do que isso, elas provam a capacidade, esforço e mérito de cada um.

A educação deve garantir a todos uma formação científica e técnica. Isso não significa que esses conhecimentos sejam únicos e os mais importantes. É preciso ter em mente que toda forma de educação carrega consigo um ideal de sociedade e de homem. Estamos falando de uma formação que compreenda todos os elementos de ser humano: dos conhecimentos, do combate, da criticidade, da criatividade, das questões sociais que perpassam as vivências dos indivíduos, e etc.

O que está em questão é a autonomia, o papel e a formação do professor. Estamos falando da substituição desse personagem por um ator que interpreta um livro de receitas ou falas. O novo modelo de gestão condiciona a escola aos seus desejos que, antes de mais nada, devem ser avaliadas. O que acontece com as equipes pedagógicas quando um sistema de ensino é implantado? Qual papel lhes cabe? A nuance reflexiva da educação se esvai para se tornar uma repetição, uma tarefa para execução.

Como conseguinte, é possível prever a precarização ainda maior da formação docente. Se hoje temos tantas críticas as limitações da formação, quem dirá quando de fato só se espera do professor que saiba cumprir prazos e executar planos.

O ALUNO:

O aluno tem obrigações escolares que podem ser resumidas em: Aplicações pessoais e avaliações. Essas últimas ainda podem resultar em comparação com os modelos de performance pré-definidos, aleatoriamente ao conhecimento de cada indivíduo (intelectual e culturalmente) e que são, no entanto, esperados. O maior erro nessas definições externas aos contextos escolares é ignorar os contextos sociais dos quais partem cada aluno.

Essa escola, gerida pela concepção tecnicista de preparação para o mercado de trabalho, corre o risco de ser assimilada como uma forma de repressão. O autoritarismo dos

tempos estabelecidos, das avaliações estáticas de desempenho, das corridas por resultados em testes pautados em conhecimentos técnicos, a negligência dos contextos sociais e da afetividade envolvidas no ensino podem custar caro à nova geração escolar.

A obrigatoriedade escolar e a própria escola só serão positivas se forem capazes de oferecer aos alunos vivências que os desafiem sob circunstâncias controladas e diferentes da forma que as atividades livres o fazem. Desafios que não os façam se sentir incapazes, mas que os levem ao próximo nível de desenvolvimento. E para isso é preciso que o professor saiba identificar em que nível está cada aluno e que estratégias podem ser mobilizadas para atender essas necessidades. Sabemos que isso não está contido em um livro didático ou em um ensino tecnicista, mas que integra o escopo de uma formação docente qualificada. Isso ficou evidente em uma de minhas vivências durante um estágio intracurricular:

- Meninos e meninas, essa é a Pamela. Ela fará estágio conosco. O que combinamos?

E as crianças responderam em coro:

- Ficar quietinhos e fazer a lição.

Ao longo da aula, percebi que a professora prepara atividades diferenciadas e está preparada sempre que um aluno termina a tarefa antes. Dos trinta e três alunos, existem os mais variados níveis de entendimento das tarefas e de alfabetização.

A professora parece ter uma relação muito legal com as crianças. Disponibiliza material do “material dourado” e livros no fundo da sala para quem termina as atividades. Achei a idéia muito interessante.

A primeira atividade compreendia escrever uma história a partir de uma certa ordem de cenas impressas em uma folha. Começou logo após o intervalo. As cenas apresentavam crianças envolvidas na brincadeira “corrida do saco”.

Sentei-me ao lado de Bruna, a pedido da professora, e comecei a ajudá-la. A Bruna sabe muito bem estabelecer a relação “som” “escrita”, mas escreve tão rápido que omite diversas sílabas. Quando lê o que escreve, percebe o que fez e consegue fazer a correção. Mas ela não consegue escrever algo que faça sentido. Por exemplo, quando começa sua história, Bruna escreve:

“Um dia ele falo pofssor a pito”

Quando peço que leia para mim, logo percebe e corrige a palavra “falo” para “falou” e “pofssor” para professor. Me pergunta se “a pito” (apitou) se escreve “tudo junto”. Pronto, estava posta minha primeira dificuldade. Como eu explico, de forma que faça sentido, que a palavra “apitou” se escreve tudo junto? Naquele momento, me ocorreram todas as teorias que eu pudesse me lembrar, e a simples resposta não me vinha. Tudo que consegui dizer foi:

- Existe a palavra “pito”?

- Acho que não! Eu nunca ouvi. – Bruna respondeu.
- E “apito”?
- Essa sim! Então é tudo junto...

Um pouco frustrada, tentei continuar o trabalho. Ela fez toda correção ortográfica mas quando pedi que ela lesse ela não se deu conta de que a frase não fazia sentido. A cena mostrava um homem apitando e as crianças correndo. Perguntei:

- O que você quer contar aqui?
- Que o professor apitou e a corrida começou.
- E quem é que está falando aqui? – Indiquei o trecho “Um dia ele falo”
- É o aluno...

Antes que eu pudesse continuar com a minha “pesquisa” fomos interrompidas pelas instruções da professora para a próxima tarefa. Rapidamente Bruna fechou seu caderno e pegou a nova folha. Ela não parecia se inquietar com o fato de não ter terminado a atividade anterior. A professora então virou pra mim e pediu para que eu ajudasse uma outra aluna que estava mais atrasada.

Fui até a carteira da nova criança, sentindo-me frustrada por ter experimentado a sensação de não saber como explicar algo aparentemente tão simples.

Desta vez foi Nicolly que me fez provar outra frustração. Começamos pela mesma atividade que a Bruna. Peço a Nicolly para que possamos ler juntas o enunciado.

Ela lê:

- Observando as cenas escreva uma história.
- Nicolly, onde está sua folha com as cenas?
- O que são cenas? - Pergunta, voz baixinha...

Explico. Ela localiza a folha e me mostra. Pergunto:

- O que você consegue observar nessa cena?
- O que é “observar”?

Coloco-me a pensar na importância da adequação dos enunciados. Também penso na oportunidade de mostrar o uso do dicionário (que não estava a disposição). Dois outros pares de olhinhos me olhavam curiosos. Quando respondi, disseram “Ah, é isso?”.

Continuamos. Pergunto:

- E então, o que está observando nessa cena?
- Um homem... e crianças...
- E o que eles estão fazendo? Pergunto.
- Não sei...

- Olhe todas as cenas... você conhece alguma brincadeira que elas te lembrem?

- Não... – Responde miudinha na carteira.

Começo então uma conversa sobre pega-pega, amarelinha, esconde-esconde e por fim, a corrida do saco. Ela se mostra surpresa. A partir daí, seu texto começa a fluir. Com erros ortográficos, claro, mas o que me surpreende é a insegurança que ela demonstra para escrever o que vê. Hesita muitas vezes, por mais que eu diga “Se você viu isso aí nessa cena, escreva! É sua história!”. Se desespera toda vez que ouve que a professora começou outra atividade. Durante a construção da história da Nicolly, experimento mais algumas frustrações.

- “corrida” é com dois “r’s”? – me pergunta

Fico pensando como responder! De novo, não encontro respostas claras a não ser a resposta “sim, é com dois r’s”.

- “a bandeira” é tudo junto?
 Acho uma pequena bandeira e pergunto:
 - Como é o nome disso?
 - Bandeira. – responde e em seguida – é separado.
 Anoto mentalmente “3º ano – problemas com palavras “tudo junto ou não”.
 A aula termina. Despeço-me dos alunos e da professora. Digo que nos encontramos semana que vem. Volto pra casa com milhões de pulgas atrás da orelha e com a impressão de que elas só se reproduzirão. (Relato de Estágio, 2011)

A escola, e o obrigatório que está contido nela, asseguram aos alunos uma proteção de estarem todos sob as mesmas regras, todos sob o mesmo tipo de tratamento e todos sob os mesmos direitos. As relações devem ser imparciais, sem dependência de preferências, de afinidades e de juízo de cada indivíduo. E é esse um dos aspectos em que padronização desempenha papel relevante: garantir que todas as escolas ofereçam essas condições a seus alunos.

No entanto as propostas dos sistemas apostilados, como as de qualquer outro material didático ou as falas dos professores dirigem-se a seres carregados de experiências e de significados e de não saberes também. Se se calam esses sentidos, experiências e não saberes no processo de ensino, o que deveria ser o encaminhamento para a apropriação, elaboração e democratização dos conhecimentos escolares, converte-se em obrigatoriedade que reafirma a desigualdade.

As propostas dos sistemas apostilados calam os alunos no processo de ensino. Uma escola que pretenda ser legítima aos alunos deve construir espaços para que eles se expressem, participem da elaboração do conteúdo obrigatório, da construção do espaço/momento da aula, da definição dos métodos de avaliação e da compreensão dos mesmos. Para Snyders, esses são os momentos para a construção das “zonas de autonomia” das crianças

Minha escola está decidida a introduzir essas zonas de autonomia que tantas pedagogias, hoje, exigem: no plano da organização, os alunos exprimirão suas reações, dirão seu ponto de

vista, exporão seus problemas, aprenderão pouco a pouco a entrar em acordo, a encontrar procedimentos de trabalho, não recuarão diante das responsabilidades e das iniciativas a serem tomadas, proporão e participarão das decisões.” (SNYDERS, 1993, p. 109).

Em sua atual configuração, os “pacotes” oferecidos nas parcerias público-privadas limitam, para não dizer que impossibilitam, essa construção. Como parte da vivência de crianças em sua fase de formação de personalidade, esse controle externo pode intensificar a impressão de que nenhuma mudança, seja qual for o âmbito do qual estamos falando, é possível e que as condições sociais e históricas são estáticas. Estamos falando de um modelo de sociedade imbricado nas ações desses materiais.

As crianças assumem o papel de receptáculos de conteúdos pré-selecionados e configurados de formas determinadas e padronizadas, independente do contexto. A intervenção e mediação política do professor se perdem em meio de prescrições metodológicas. Caímos no que se pode chamar de autoritarismo didático.

A escola desconectada das crianças se torna artificial, uma rotina aleatória e um tédio. Segundo Snyders, os exercícios realizados na escola não tem outro fim se não eles mesmos. A irrealdade em que se coloca só tem propósito se mantiver os alunos de diferentes origens socioeconômicas e culturais em mesmo teto de direitos.

O argumento principal na compra do material vai

“afirmar aos alunos que todos, ricos ou pobres, nativos ou estrangeiros, são iguais na escola e podem esperar em seguida as mesmas carreiras, as mesmas belíssimas carreiras: o que daria a cada um alegria e esperança, se isso não fosse desmentido pela experiência”. (SNYDERS, 1993, p. 121)

As crianças tendo vivido situações de convívio e de direitos iguais dentro da escola, através de seu afastamento proposital e benéfico da realidade, adquirem um repertório para

desejar uma repetição na sociedade em que vivem, ou pelo menos serem capazes de questionar as condições em que estão.

“Não se exclui a possibilidade de que eles (alunos) tenham uma experiência pessoal e que queriam expressá-la, discutir, apaixonar-se” (SNYDERS, 1993, p. 148, grifo nosso). O professor é parte disso, ele interage e aproveita desses momentos para elucidar questões e para mostrar que a cultura contemporânea também é produtora de alta cultura. Isso cria em cada indivíduo a esperança em sua geração, em suas capacidades. Em que medida, portanto, podemos negar o caráter político da educação?

A cultura deve permear o fazer da escola. A cultura entendida como movimento da história, é constituída pelas ações do homem a partir de seus contextos e necessidades, relacionadas à sua época. As ciências, as artes e os demais saberes foram construídos dessa forma. A pluralidade dessas produções deve ser contemplada em um ensino que se proponha a uma formação omnilateral. Os jovens vão adquirindo confiança em sua própria força intelectual.

Segundo Snyders, a escola é a instituição menos não-igualitária em uma sociedade não-igualitária. Nesse espaço, jovens de diferentes origens culturais e socioeconômicos tem um convívio garantido, tutelados pelos mesmos direitos e deveres. Ninguém é capaz de negar as possibilidades da escola devido a sua abrangência.

A iniciativa de oferecer uma educação omnilateral está longe de ser uma ideia burguesa ou elitista, que desconsidere as dificuldades pelas quais passa o sistema público brasileiro de educação. Aliás, se a escola tivesse esse status diante da burguesia, educação e professores seriam hoje reconhecidos e receberiam os mais altos investimentos. É a conscientização e a democracia que assombram as elites.

AS DISPARIDADES DAS CONCEPÇÕES DE ENSINO

Através das pesquisas realizadas sobre a expansão dessas parcerias, bem como a composição dos pacotes oferecidos e o contexto no qual surgem, é possível constatar o delineamento de uma nova teoria pedagógica: a pedagogia tecnicista.

A ideia da pedagogia tecnicista surge do fracasso da Escola Nova em atender aos seus propósitos de democratização do ensino e extinção da marginalização das massas. As políticas públicas, sedentas por resultados mensuráveis economicamente e sofrendo pressões internacionais, cedem e compactuam com um movimento educacional de mercado. Isso fica evidente ao notarmos que, mesmo com a oferta de livros do Programa Nacional de Livro Didático, o Governo Federal faz “vista grossa” a entrada dos sistemas de ensino na rede Pública e assume uma posição conivente, deixando a decisão por “escolha do mercado”.

Essa pedagogia é inspirada em princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, os mesmos princípios que fundamentaram a Reforma do Estado. Segundo Saviani,

“buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional, capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem por em risco sua eficiência [...]. Daí, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados”. (1999, p. 13)

Nesses novos moldes, os alunos e professores se tornam executores. Os “meios” pelos quais o ensino acontece não são considerados em relação ao professor/aluno, e sim em atendimento as necessidades do mercado. A meritocracia reafirma seu espaço, caracterizando o marginalizado como incompetente, ineficiente ou improdutivo.

Dentro dessa concepção de educação, a apropriação dos conhecimentos técnicos para o “fazer”, para a participação dos sujeitos na vida econômica, torna-se objeto central. A padronização de conteúdos torna-se propulsora da democratização do ensino e imputa à ausência de um método universal a culpa do fracasso escolar.

Assim como Comenius, essa concepção presente nos sistemas apostilados de ensino defende que todos os livros utilizados na escola devem ser da mesma edição para facilitar o trabalho do professor na cobrança do aluno. No caso das parcerias, o controle se dá sobre o professor, averiguando uma padronização não só de conteúdo trabalhado mas dos tempos e métodos utilizados.

Não se pode negar que os sistemas apostilados apresentam em seus argumentos de venda, em seus endereços eletrônicos, e em suas centrais de matrícula especializadas na captação de pais-clientes, momentos em que afirmam a importância do professor. Em seus pacotes, estão inclusas orientações pedagógicas, reuniões e formação continuada. Assim:

aos educadores da juventude, é necessário dar normas, em conformidade com as quais executem as suas obras, isto é, devem escrever-se para uso deles Livros-roteiros que os aconselhem quanto ao que hão de fazer, em que lugar e de que modo, para que não se caia em erro. (COMENIUS, 2001, p. 524)

Conforme demonstrado, se é possível afirmar que há a identificação de certo valor do trabalho docente por parte dos sistemas apostilados, também é possível afirmar que há desconfiança. Essa desconfiança se mostra presente no poder público e comunidade, quando estes optam pelo material didático como forma privilegiada de garantir a qualidade de ensino, reafirmando a desconfiança criada no setor público durante a crise do capitalismo.

O que se pôde notar é que, do ponto de vista dos grandes grupos empresariais educacionais mencionados, o papel do professor em muito se assemelha ao que é defendido pelo Comenius, em sua Didática Magna de 1657:

assim também as coisas que os mudos professores das crianças, os livros de texto, colocam diante delas, são realmente mudas, obscuras e imperfeitas, mas, quando aos livros se junta a voz do professor (que explica tudo racionalmente, segundo a capacidade dos alunos, e tudo ensina a por em pratica, tornam-se cheios de vida, imprimem-se profundamente em seus espíritos (COMENIUS, 2001, p. 524)

Esses novos materiais assumem as funções administrativas e pedagógicas do espaço escolar. Trazem prescrições minuciosas de vão desde a definição dos conteúdos até a ordenação do processo pedagógico de ensino. Tudo isso é apresentado como uma possibilidade de formação dos professores atuantes, sob aparência paternalista de tutela dessa escola “relegada”, como uma ajuda profissional e especializada.

A alguns professores, a proposta pode ser atrativa. Um material prescritivo lhes exime da responsabilidade que tem pela condução da aula, por um ensino de qualidade e pelos fracassos de aprendizado. Trata-se de um código pedagógico a ser seguido, o papel dos professores se resume a execução de diretrizes metodológicas e adaptação de normas. Seus problemas se resumem a aplicação prática dessas diretrizes. Dadas as condições materiais do sistema de ensino brasileiro, não é difícil de entender a sedução pelos pacotes educacionais vendidos pelas grandes empresas de ensino.

Essa política de compras de material não deixa de ser, por parte do Governo Federal que finge não perceber o modismo, uma forma de protelar a difícil tarefa da reestruturação educacional emergencial. Este “caminho” de melhoria de ensino abafa a necessidade dessa reestruturação, acalmando todas as inquietações de comunidades intra e extraescolares. Apresenta-se como uma forma econômica, palpável, e rápida de aparentar o “investimento” do qual a educação precisa. Além disso, há uma forte preocupação com a “rentabilidade” escolar, uma preocupação econômica e política de que haja pessoas preparadas para o mercado de trabalho em sua atual formatação. Há uma concepção “eficientista” do processo de ensino.

É claro que os sistemas de ensino argumentam que, além das questões paternalistas, os professores têm autonomia e protagonismo em sua prática, mesmo seguindo um material didático tão minuciosamente construído. Mas declarar autonomia e protagonismo não é suficiente para que realmente o sejam. Sabemos que as “inspeções” frequentes que ocorrem

através das visitas dos especialistas as escolas-clientes, o ranqueamento de alunos e escolas, a bonificação de professores por desempenho de aluno, e a própria intromissão direta no trabalho docente através de meio tão eficiente quanto os conteúdos, acabam por cercear essa liberdade.

Apesar de suas limitações de distribuição, o PNLD cumpre o propósito de padronizar conteúdos a serem trabalhados. O que ele não se propõe a fazer é criar um guia intervencionista e autoritário ao trabalho do professor. A ideia é que a escola tenha autonomia para, diante de seu contexto social e avaliação do público que atende, definir diretrizes que possibilitarão uma educação de qualidade. Esta é a função das equipes pedagógicas e do Projeto Pedagógico que elaboram.

Os professores, envolvidos no processo de decisão das formas de trabalho, envolvidos em discussões de especificidades de sua unidade escolar e com a possibilidade de compartilharem suas experiências e trabalho, se sentem integrados e valorizados. Se sentem autores de sua profissão. O docente é quem assume a responsabilidade pelo método, pela avaliação acertada ou não do que sua turma precisa para avançar nos conhecimentos.

Quanto aos alunos, o PNLD deixa espaço para que os professores aproveitem dos temas do cotidiano, das curiosidades e vivências de cada indivíduo e os torne parte do ensino, carregando o aprendizado de significado. Os alunos podem sentir a possibilidade de intervir no processo, de poder interrompê-lo, recriar aulas e contribuir. E é claro que estamos falando de um modelo de cidadão imbricado. Estamos falando de permitir aos alunos a vivência em um espaço mais democrático, menos imposto e formatado.

Não estou defendendo, com isso, que o PNLD represente o avanço que a educação precisa, nem tampouco que seja a resolução dos problemas do ensino. Mas substituí-lo pela proposta dos sistemas apostilados pode agravar e mascarar os problemas vigentes, na medida

em que são vendidos como soluções completas, rápidas e eficazes assumindo o discurso de marketing global para atingir as massas desavisadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A municipalização do ensino não foi suficiente para que as necessidades educacionais fossem rapidamente identificadas e supridas. Na verdade o que aconteceu foi que as lacunas foram expostas e acentuadas.

O que assistimos é uma “desprofissionalização” do professor e da escola. Quanto mais controlador é o sistema educacional e mais executor é o professor, mais esses profissionais terão dependência das políticas intervencionistas, tais como a estudada nesse trabalho. O movimento de aquisição de sistemas apostilados configura-se, dentre outras já citadas, em uma forma de escamotear a debilidade da qualificação docente e da estrutura social e educacional nacional.

Um quadro em que os professores fossem bem formados e competentes, dentro de uma boa estrutura social e educacional, não comportaria tal política. Isso porque a burocracia da eficiência não comporta a subjetividade da prática docente e toda a mediação social com o mundo adulto pela qual passam as crianças no período em que frequentam a escola.

Os materiais didáticos também incidem no tipo e grau de aprendizagem as quais os alunos estarão dispostos. As capacidades, habilidades e conhecimentos privilegiados serão a manifestação do domínio de determinada concepção cultural, que pode escamotear sua faceta ideológica.

Mais uma vez, vemos se delinear a concepção educacional de uma educação tecnicista, uma visão instrumental do papel docente, e de receptáculo do aluno.

Defendo, nesse trabalho de conclusão de curso, e me posiciono a favor da oferta das obras primas (técnicas, políticas, artísticas e, enfim, todos os saberes construídos pelo homem), às classes populares ou ao nivelamento educacional para cima, ao invés de para baixo. Essas crianças talvez exijam mais trabalho e tempo do professor, na medida em que talvez estejam mais distantes desses saberes, ou ainda porque devido a suas condições

procurem realizações mais tangíveis no agora. Mas, por outro lado, podem ser motivadas pela esperança de não serem dominadas, de saber lutar contra as dominações e de entender mais sobre o mundo.

Os conteúdos (inclusive os técnicos) devem ter por propósito a conscientização de todos os alunos. É preciso cautela com as interpretações, formas de apresentação aliadas a publicidade (sabidamente em posse das classes dominantes) que podem tornar as obras primas uma cultura inofensiva, ou ainda lhes designar a categoria de “alta cultura” como forma de afirmar que são inacessíveis.

Da forma como as decisões têm sido tomadas, o professor perde totalmente sua autonomia, mesmo se nos limitarmos a pensar que sua tarefa se reduz ao ensino de conteúdos pré-estabelecidos.

Quanto a possibilidade de padronização apresentada como uma garantia de igualdade de direito ao acesso a educação de qualidade, é possível verificar a mistificação de acreditar que a qualidade do ensino está atrelada a esse tipo de padronização. É preciso questionar quais os conhecimentos que estão sendo privilegiados, de que forma foram escolhidos e a que interesses atendem.

As descrições detalhadas e os treinamentos técnicos não garantem a qualidade do ensino. Temos de levar em conta que, se assim fosse, o material fornecido pelo PNLD teria dado conta da tarefa. Os conteúdos não diferem porque seguem parâmetros do MEC, isso se considerarmos que mesmo que não passem por avaliação o façam. Portanto, o que há de mais inaugurador nos Sistemas Apostilados de Ensino, seja talvez exatamente os encontros pedagógicos que propõe, a formação continuada e a instrumentalização técnica dos professores.

Trata-se de entender e estudar essas diferenças, o que, portanto vai muito além do alcance do material didático. Por si só, ele não é capaz de garantir nenhuma qualidade, nem

boa e nem ruim. O docente define quais os passos, qual percurso adotado para chegar a um conteúdo, para garantir a mediação de saberes e alunos, de informações e alunos.

O método por si só não garante a qualidade e a padronização do ensino. Temos de levar em conta que, se assim fosse, o material fornecido pelo PNLD teria dado conta da tarefa. Os conteúdos não diferem porque seguem parâmetros do MEC, isso se considerarmos que mesmo que não passem por avaliação o façam. Portanto, o que há de mais inaugurador nos Sistemas Apostilados de Ensino, seja talvez exatamente os encontros pedagógicos que propõe, a formação continuada e a instrumentalização técnica dos professores.

Os problemas da educação e suas prioridades não podem ser avaliados sob a ótica econômica. O trabalho do docente tem a ver com o cotidiano escolar e com suas demandas tão diferentes quanto o são os alunos que compõe uma classe.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADRIÃO, T. (coord.). Estratégias municipais para a oferta da educação básica: uma análise das parcerias público-privado no estado de São Paulo. 2009. 366p. Relatório de Pesquisa – Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Rio Claro.

BRASIL, MEC. Instituto Nacional e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 08 out. 2012.

BOURDIEU, P. Contafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998

CHARLOT, B. A mistificação Pedagógica. Rio de Janeiro, 2ª Ed. Editora Guanabara, 1986.

COMENIUS, J. A. Didática Magna. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GASPARIN, João Luiz. Comênio ou da arte universal de ensinar tudo a todos totalmente. Campinas, SP. Papirus, 1994.

GALZERANO, L. S; GOBI, R. C; LUIZ, K. T. in Educação: Teoria e Prática. Breve retrato da atuação dos Grupos Empresariais Objetivo, COC e Positivo nos municípios do estado de São Paulo – Vol. 21, n. 36, Período out/dez-2011.

DRAIBE, S. As políticas sociais e o neoliberalismo: reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. Revistada USP - Dossiê Liberalismo/Neoliberalismo. São Paulo, n.17, p.86-101, mar./maio 1993)

GÒES, M. C. R. de. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. In GÒES, M. C. R. de e SMOLKA, A. L.B. (orgs.) A significação nos espaços educacionais - interação social e subjetivação. Campinas (SP): Papirus, 1997, p. 11-28)

MARIN, J. A; PENNA, M. G. O. in Proposições. Parcerias entre o setor público e o privado em escolas estaduais paulistas e o trabalho do professor:alguns dados para reflexão. São Paulo – Vol. 23, Período Jan/Abril-2012.

MORAIS, A.G de et al. O livro didático em sala de aula: algumas reflexões. Fascículo 6 do Programa Pró-Letramento. Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2007

MANTOVANI, K. P. O Programa Nacional de Livro Didático – PNLD. Impactos na Qualidade do Ensino Público. São Paulo, 2009.

OLIVEIRA, C. A terceirização no ensino municipal e o trabalho docente. In. BONIN, I et al. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: políticas e tecnologias. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p.139-150.)

SACRISTÁN, J. G. “A Política Curricular e o Currículo prescrito.” IN: O Currículo - uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 1998, cap. 05, pp. 107-146.

SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia - polêmicas do nosso tempo. 32 ed. Ed. Autores Associados, 1999.

SNYDERS, G. Alunos Felizes. 4ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

VYGOTSKY, L. S. (1984). A Formação Social da Mente. São Paulo, Martins Fontes.