

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

CLAUDIA BARBOSA SANTANA MIRANDOLA

**A CONTRATAÇÃO DE UMA EMPRESA PRIVADA DE ENSINO PELA
REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE POÁ-SP (GESTÃO 2005-2008):
A VOZ DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Mestrado em Educação: Currículo

São Paulo

2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

CLAUDIA BARBOSA SANTANA MIRANDOLA

**A CONTRATAÇÃO DE UMA EMPRESA PRIVADA DE ENSINO PELA
REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE POÁ-SP (GESTÃO 2005-2008):
A VOZ DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Texto apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de mestre em Educação no Programa de Estudos de Pós-Graduação em *Educação: Currículo*, sob orientação da Profa. Dra. Branca Jurema Ponce.

São Paulo

2010

MEMBROS COMPONENTES BANCA EXAMINADORA

Profa. Doutora Branca Jurema Ponce
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Presidente e Orientadora

Profa. Doutora Maria Machado Malta Campos
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Membro Titular

Prof. Doutor José Cerchi Fusari
Universidade de São Paulo
Membro titular

MIRANDOLA, Claudia Barbosa Santana

161fls.

Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Orientador: Profa. Dra. Branca Jurema Ponce

1. Currículo 2. Políticas públicas 3. Proposta apostilada de ensino 4. Prática docente

“Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem ‘tratar’ sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem idéias de formação, sem politizar não é possível.”

PAULO FREIRE

Ao Mauro, meu marido, e aos meus filhos, Maurinho e Milena, por todo o apoio, presença e paciência ao longo do percurso desta pesquisa.

Aos meus pais Urgel e Jupira pelo exemplo de vida que são, pois as primeiras lições de vida foram ensinadas por eles.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado forças suficientes para superar as dificuldades encontradas no decorrer desta pesquisa.

À minha orientadora, professora Dra. Branca Jurema Ponce, que fez de cada orientação um momento de injeção de ânimo, de sabedoria e de reflexão. Por sua orientação segura e por me confiar a responsabilidade no processo de pesquisa, o que possibilitou meu crescimento acadêmico.

Ao Prof. Dr. José Cerchi Fusari e à Profa. Dra. Maria Malta Campos, que de forma empenhada fizeram parte da Banca no Exame de qualificação, trazendo grandes contribuições para a finalização da pesquisa.

À todos professores da pós-graduação do programa *Educação: Currículo*, em especial aos que diretamente contribuíram para ampliar meu olhar crítico sobre o papel das Políticas Públicas na Educação Brasileira: Dra. Mere Abramowicz, Dr. Mário Sérgio Cortella, Dra. Regina Gifonni, Dra. Ana Maria Saul, Dra. Marina Feldmann, Dr. Antonio Chizzotti, Dr. Alípio Casali e a querida professora Dra. Terezinha Azeredo Rios.

A Professora Maria da Penha Gelk, dirigente da Diretoria de Ensino Região Suzano, que me acolheu com tanto carinho e a quem tenho como referência em competência profissional.

Agradeço à equipe do “Programa Ler e Escrever” da Diretoria de Ensino de Suzano: Hilda Matico, Valéria França, Márcia Natsue e Alice pelo total apoio.

A Cleide Barni, pelo incentivo e acolhida. Foi um ganho enorme poder atuar todo esse tempo ao lado de uma profissional de tão grande competência.

Agradeço à equipe de supervisores: Maria José, Lucineide Lima, Susan Alen, Suzana Catharino e especialmente ao Roberto Oliveira, que fez a leitura final desse trabalho com grande dedicação.

Ao Senhor Marcos Borges e ao professor Humberto Martins, pela confiança que me foi depositada para a realização desta pesquisa no município, juntamente com sua equipe: Márcia Melo, Márcia Guimarães, Juliana Pelegrineli, Dedé e Solange.

Aos professores e professoras do Ensino Fundamental do município de Poá que contribuíram para a realização dessa pesquisa, em especial a profa. Zilma

Ao Professor Luiz Carlos Bueno (*in memorian*), protagonista da história da municipalização do Ensino Fundamental I em Poá.

À professora Letícia Barbosa Saliba, também protagonista da municipalização, minha querida diretora, com quem aprendi a superar os obstáculos da vida para atingir novos ideais.

Às cunhadas Márcia, Valquiria e a grande amiga Vera, que por tantas vezes me substituíram como mãe, principalmente durante minhas ausências para estudos, dando aos meus filhos a atenção que por vezes não pude dar.

Agradeço a Graça, minha secretária do lar, que além de cuidar dos meus filhos com tanto carinho, com a toda sua simplicidade acadêmica soube acalmar-me nos momentos de angústia.

Aos meus colegas do grupo de pesquisa pelo apoio e leitura crítica do meu trabalho e das discussões empreendidas: Alessandra Redigolo, Homero Cerqueira, Kátia Regis, Sandra Viana, Lúcia Helena, Tânia Mara e Márcia Savioli.

Aos meus sobrinhos e sobrinhas e aos irmãos Rogério, Rosano e Clarice, que souberam compreender o motivo de minhas ausências nos eventos familiares.

Resumo

Este trabalho é um relatório de uma pesquisa de mestrado do Programa *Educação: Currículo* na linha de pesquisa Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares, realizada no município de Poá-SP. A partir de 2006, depois de contratar a Editora Sol Soft's e Livros Ltda., o município passou a receber um pacote didático pedagógico sob a denominação “Sistema Objetivo Municipal de Ensino” (SOME). A contratação inclui o fornecimento de material apostilado para os alunos, manual orientador e “capacitação” para os professores. Por meio dessa pesquisa quisemos compreender como foi o processo de contratação da empresa e como os professores deram significado à sua prática docente a partir dessa contratação. Nossa pesquisa partiu de uma análise documental baseada na leitura de leis e decretos que abordam o processo de municipalização do Ensino Fundamental no Estado de São Paulo e dos documentos que fizeram parte do processo de concorrência pública para a contratação da empresa. Realizamos também, observações em reuniões pedagógicas e demos voz a vinte e uma professoras do Ensino Fundamental I por meio de aplicação de questionários. A pesquisa bibliográfica baseada em J. Gimeno Sacristán, Paulo Freire, Michael W. Apple, Henry Giroux e Lisete Arelaro contribuiu para a composição dos argumentos e para a análise dos instrumentos. Pudemos compreender como os professores, como autores diretos da prática pedagógica, lidam com uma proposta apostilada de ensino no cotidiano. Concluímos que o baixo número de alunos matriculados nas escolas da rede privada em relação ao número de alunos matriculados na rede pública municipal, a ausência de infraestrutura do município para assumir a responsabilidade do Ensino Fundamental e os recursos financeiros disponíveis tornaram a rede pública, alvo de mercado de empresas de produtos didáticos.

Palavras-chave: currículo, políticas públicas, proposta apostilada de ensino, prática docente.

Abstract

This work is the report of a master degree research in the Post-Graduate Program *Education: Curriculum*, of Public Policies and Curricular and Educational Reform research group, performed in the municipality of Poá - SP. After contracting the company Sol Soft's e Livros Ltda. in 2006, the municipal school system began to receive a didactic and pedagogical package named "Sistema Objetivo Municipal de Ensino" (SOME). The package contract included the supply of study material to the students as well as orientation manual and qualifying programs to the teachers. The aim of this research is to understand how the contract process of the company was and how teachers gave meaning to their practice after this process. The research started from a documental analysis based on the reading of laws and decrees that regulate the process of municipalization of basic education in the State of São Paulo and the documents related to the public selection process for contracting the company. There were also observation of pedagogical meetings and hearing of twenty one teachers of the first level of basic education through the use of questionnaires. The bibliographical research was based on J. Gimeno Sacristán, Paulo Freire, Michael W. Apple, Henry Giroux and Lisete Arelaro and has contributed to the constitution of hypotheses and instrumental analysis. It was possible to understand how teachers, as direct authors of their pedagogical practice, deal daily with teaching based on study guides. The conclusion is that the low number of students enrolled at private schools compared to those enrolled at the municipal public school network, the absence of infrastructure in the town which would enable full responsibility for basic education and the available financial resources are factors that contribute to turn the public school network into a target market for educational product companies.

Keywords: curriculum, public policies, teaching based on study guides, teacher's practice.

Lista de abreviaturas e siglas

ACT	Admitido em Caráter Temporário
ATP	Assistente Técnico Pedagógico
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CERED	Centro de Recursos Educacionais
CMPL	Comissão Municipal Permanente de Licitações
COC	Colégio Oswaldo Cruz
COGSP	Coordenadoria Geral do Estado de São Paulo
EEPG	Escola Estadual de Primeiro Grau
EMEB	Escola Municipal de Educação Básica
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMPG	Escola Municipal de Primeiro Grau
FDE	Fundo de Desenvolvimento da Educação de São Paulo
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo Nacional de Desenvolvimento e Valorização do Magistério
GRUHBAS	Grupo de História da Baixada Santista
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAPES	Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado
NUDE	Núcleo de Apoio e Desenvolvimento Educacional
OFA	Ocupante de Função Atividade
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PFL	Partido da Frente Liberal
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PROFA	Programa de Formação do Professor Alfabetizador
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
PUC	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SEE-SP	Secretaria Estadual de Educação de São Paulo
SME	Secretaria Municipal de Educação
SOME	Sistema Objetivo Municipal de Ensino

Lista de Quadros

Quadro 1	Aplicação do pré-teste na escola A.....	14
Quadro 2	Aplicação do pré-teste na escola B.....	14
Quadro 3	Número de professores no Ensino Fundamental I na Rede Municipal em 2009.....	16
Quadro 4	Sujeitos participantes da pesquisa.....	17
Quadro 5	Mapeamento das escolas participantes.....	17
Quadro 6	Prefeitos eleitos desde a municipalização do Ensino Fundamental I.....	24
Quadro 7	Desenvolvimento do Ensino Fundamental: 1998-2009.....	28
Quadro 8	Demonstrativo de atendimento de alunos pela Rede Municipal em 2009.....	30
Quadro 9	Percentual de professores com formação em nível superior....	36
Quadro 10	Taxas de aprovação no período de 1999 a 2004.....	43
Quadro 11	Taxas de reprovação no período de 1999 a 2004.....	44
Quadro 12	Taxas de evasão no período de 1999 a 2004.....	44
Quadro 13	Orçamento inicial para levantamento de dotações orçamentárias.....	47
Quadro 14	Previsão do custo anual com a proposta apostilada de ensino.	48
Quadro 15	Empresas que demonstraram interesse em participar do processo de Concorrência Pública.....	49
Quadro 16	Demonstrativo final da Concorrência Pública.....	53
Quadro 17	Percentual de alunos matriculados no Ensino Fundamental em de 1999 a 2006 por dependência administrativa.....	55
Quadro 18	Número de alunos matriculados em 2006 no Ensino Fundamental por dependência administrativa.....	55
Quadro 19	Comparação do número de páginas das apostilas fornecidas em 2006 e 2009.....	57
Quadro 20	Os custos da contratação.....	58
Quadro 21	Resultado do IDEB de 2007 nas escolas municipais de Ensino Fundamental I.....	108
Quadro 22	Resultado do IDEB de 2007 das redes municipais da Região do Alto Tietê.....	108

ORGANOGRAMAS

Organograma 1	Quadro de pessoal da SME-Poá de acordo com a Lei n.º 2697/99.....	33
Organograma 2	Quadro de pessoal da SME-Poá em atuação no ano de 1999.....	34

Gráficos

Gráfico 1	Taxa de aprovação no período de 1999 a 2004.....	44
Gráfico 2	Taxas de reprovação no período de 1999 a 2004.....	44
Gráfico 3	Taxas de evasão no período de 1999-2004.....	45
Gráfico 4	Escolas participantes da pesquisa.....	82
Gráfico 5	Situação funcional das professoras participantes.....	82
Gráfico 6	Faixa etária das professoras participantes.....	82
Gráfico 7	Nível de formação das professoras participantes.....	83
Gráfico 8	Experiência docente das professoras participantes.....	84
Gráfico 9	Experiência docente das professoras participantes no Ensino Fundamental I de Poá.....	84
Gráfico 10	Tempo de atuação das professoras participantes na escola pesquisada.....	85

Mapa

Mapa 1 – Localização do município de Poá na Grande São Paulo.....	22
---	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
 CAPÍTULO I	
O MUNICÍPIO DE POÁ-SP: DA MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL I À CONTRATAÇÃO DE EMPRESA DE ENSINO PRIVADO	21
1.1 Um breve histórico do município.....	21
1.2 A Municipalização do Ensino Fundamental I em Poá-SP.....	24
1.3 O Desenvolvimento do Ensino Fundamental I na rede municipal .	27
1.3.1 Apoio técnico-pedagógico	31
1.3.2 Plano Municipal de Educação.....	38
1.3.3 A proposta curricular para o Ensino Fundamental I	41
1.3.4 O rendimento escolar dos alunos do Ensino Fundamental I no período de 1999 a 2004.....	43
1.4 A contratação da empresa de ensino privado.....	46
1.4.1 O processo de contratação.....	46
1.4.2 Descrição do material didático oferecido à prefeitura.....	55
1.4.3 Os custos da contratação.....	57
1.4.4 Os aditamentos de contrato.....	58
1.5 O período de implantação e implementação da proposta apostilada de ensino: (2006-2009).....	59
1.6 Outras ações realizadas pela SME-Poá concomitantemente à contratação da empresa de ensino privado.....	60
 CAPITULO II	
DA PROPOSTA APOSTILADA DE ENSINO À PRÁTICA DOCENTE	63
2.1 SOME: “Sistema Objetivo Municipal de Ensino”.....	63
2.2 Autonomia e participação docente.....	67
2.3 Proposta apostilada de ensino: controle da prática docente.....	71
2.4 Formação contínua e prática docente: uma articulação necessária.....	75

CAPÍTULO III

A VOZ DOS PROFESSORES POLIVALENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL I DE POÁ (SP)

3.1	Perfil dos professores participantes	81
3.2	A voz das professores polivalentes do Ensino Fundamental I	85

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
----------------------------------	------------

REFERÊNCIAS	118
--------------------------	------------

APÊNDICE A – Termo do Compromisso.....	123
---	------------

APENDICE B - Esclarecimento aos participantes da pesquisa.....	124
---	------------

APENDICE C – Termo de Consentimento Livre Esclarecido.....	126
---	------------

APENDICE D – Questionário de Pesquisa.....	127
---	------------

APENDICE E – Coleta de dados.....	128
--	------------

ANEXO I - DEB divulga ranking da qualidade do ensino.....	139
--	------------

ANEXO II - Educação de Poá ganha notoriedade.....	141
--	------------

INTRODUÇÃO

Este trabalho insere-se na linha de pesquisa Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares do Programa de Pós-Graduação em *Educação: Currículo* da PUC-SP e privilegia o tema das políticas de reformulação curricular implantadas na rede pública por meio da contratação de empresas privadas de ensino.

A pesquisa foi realizada no município de Poá, localizado a 30 quilômetros da capital paulista, que fez opção pela compra de um pacote didático pedagógico composto por apostilas para os alunos, manual orientador para os professores e assessoria pedagógica por meio de encontros de capacitação. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2007 Poá contava com aproximadamente 105.000 habitantes. Em 2009, estima-se que a população seja de aproximadamente 112.000 habitantes.

A inquietação que me levou a desenvolver este trabalho surgiu em meio ao meu exercício docente na rede municipal de ensino de Poá, tendo despertado da reflexão sobre minha vivência como professora das séries iniciais do sistema público de ensino.

Iniciei minha atividade docente na rede estadual de São Paulo em 1995 como professora eventual¹ e, a partir de 1996, tornei-me professora Admitida em Caráter Temporário (ACT), cargo hoje denominado Ocupante de Função Atividade (OFA). Nessa época eu ainda não havia concluído a formação em pedagogia, mas como existia uma carência de professores de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio, eu lecionava em caráter excepcional essas duas disciplinas.

Também em 1996 iniciava-se o processo de municipalização do Ensino Fundamental no Estado de São Paulo. Segundo a própria Secretaria Estadual de Educação (SEE-SP), houve nesse período um levantamento junto às prefeituras dando início aos debates para incentivar a municipalização das séries iniciais do Ensino Fundamental.

¹ O professor eventual no sistema estadual atua em substituição ao professor titular em casos de faltas.

Em 1997, a rede municipal de Poá, que desde 1970 esteve voltada ao atendimento de crianças em idade pré-escolar, firmou convênio² com a SEE-SP para, gradativamente, assumir a responsabilidade pelo Ensino Fundamental I.

Em 1998, a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Poá realizou o primeiro concurso público seletivo para a contratação de professores polivalentes.³ Formada em pedagogia e aprovada nesse concurso, iniciei minhas atividades como professora polivalente titular das séries iniciais na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Professora Carolina Ribeiro, com 18 professores polivalentes e 662 alunos de Ensino Fundamental I.

A partir daí, foram onze anos de atuação na rede municipal de ensino de Poá. Presenciei a implantação do Ensino Fundamental e aos poucos, vi esse segmento constituir sua própria história. Como nessa época não era efetiva na rede estadual, optei por trabalhar somente na rede municipal de Poá.

Em 1999, a SME-Poá assumiu mais quatro escolas da rede estadual, passando a atender 3.161 alunos no Ensino Fundamental I. No ano seguinte, por outro lado, nenhuma escola foi municipalizada. Nessa época eu atuava como professora e concluía especialização em Psicopedagogia em uma universidade particular da região.

Em 2001, com o início da administração do prefeito Eduardo Carlos Felipe (PFL), fui convidada pelo professor Luiz Carlos Bueno, secretário municipal de educação (2001-2004), que vinha acompanhando meu trabalho como professora, a assumir o cargo de Diretora do Departamento de Ensino Fundamental, graças ao qual pude construir um olhar mais amplo que me permitiu compreender o funcionamento de uma rede municipal.

Foi um período de muitos desafios, pois sendo recente a municipalização, as escolas tinham dificuldades estruturais: falta de materiais e de uma equipe pedagógica de apoio. Mesmo em meio a tantas dificuldades, acontecia um rápido crescimento de matrículas, tanto que, em 2004, no final do mandato do referido prefeito, o município já era responsável pelo atendimento de 5.075 alunos matriculados no Ensino Fundamental I.

² Ao firmar o convênio com a SEE-SP, o município recebia o prédio e todo o mobiliário da rede estadual. Era opcional receber ou não os professores da rede estadual. Assim, o município de Poá recebeu cinco professores da rede estadual que já lecionavam na escola que foi municipalizada e optou por contratar outros novos professores.

³ Em 1998 os professores polivalentes ministravam aulas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física e Educação Artística no Ensino Fundamental I.

Quanto ao aspecto pedagógico, de 1998 a 2001 as escolas seguiam as orientações da SME-Poá, que realizava acompanhamento por meio de encontros de “formação contínua”. Tais encontros eram oferecidos para os diretores de escola que atuavam como agentes multiplicadores com os professores. Essa proposta tinha por suposição que, a partir dos grupos de estudos realizados pela SME-Poá envolvendo os gestores, estes poderiam auxiliar na formação dos professores durante o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), período em que o diretor de escola, além de responder pela parte administrativa, era o único profissional a orientar os professores na parte pedagógica. Somente em 2002 a SME-Poá contratou os primeiros coordenadores pedagógicos. Com isso, foram oferecidos cursos para gestores e professores, sendo alguns diretamente financiados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), enquanto outros foram pagos com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento e Valorização do Magistério (FUNDEF).

Desde a municipalização, a SME buscava garantir a participação docente na elaboração da proposta curricular. De 1998 a 2000, assim que retornavam das férias, os professores elaboravam a proposta curricular, mesmo antes de ter contato com os alunos. A partir de 2001, houve uma mudança: as duas primeiras semanas do mês de fevereiro, que marca o início do ano letivo, foram destinadas à aplicação das atividades de sondagem⁴ para verificar o nível de conhecimento dos alunos. Em seguida, de posse desses resultados, os professores participaram das reuniões de planejamento em conjunto com professores de outras unidades escolares, possibilitando a troca de experiências e a elaboração de uma proposta curricular com base comum, mas que tinha como ponto de partida os resultados dos diagnósticos realizados anteriormente. De acordo com a realidade de cada escola, cada proposta era implementada com projetos distintos.

A participação na elaboração de uma proposta curricular é defendida por Rios (2006), ao afirmar que:

⁴ Sondagem são as atividades diagnósticas que possibilitam ao professor conhecer com que saberes as crianças chegam à escola. Essa sondagem era feita pelos professores por meio de atividades de leitura, escrita e de conhecimentos matemáticos, compatível com o que era esperado para o início daquela série. De posse dessas atividades, os professores percebiam quais alunos possuíam dificuldades e quais necessitavam de intervenções pontuais. Em 2001 a SME forneceu um modelo da avaliação diagnóstica, mas de 2002 a 2004 essas avaliações foram elaboradas pela própria escola.

Um projeto de escola não se faz sem a participação de todos os que a constituem e não é uma mera soma de projetos individuais, mas sim uma proposta orgânica, em que se configura a escola necessária e desejada, e na qual se articulam, na sua especificidade, as ações de cada sujeito envolvido. (p. 127)

A proposta da rede municipal de Poá permitia sequências alternativas das aulas, com o objetivo de atender às necessidades surgidas no decorrer do processo.

Em 2005, com o retorno do prefeito Carlos Roberto Marques da Silva (PTB), ocorreram algumas mudanças na SME-Poá. No ano seguinte, foi contratada uma empresa de ensino privado, que se auto-denominava “Sistema Objetivo Municipal de Ensino” (SOME), que passou a fornecer o material didático pedagógico que seria utilizado por professores e alunos.

A partir da contratação, os professores teriam por função “aplicar” uma proposta curricular elaborada por pessoas alheias ao sistema público, com conteúdos e metodologias definidos por essa empresa.

Nessa época (2006), eu estava atuando com alunos de 4ª série.⁵ Ao retornarem das férias, os professores foram apenas informados de que a prefeitura havia firmado um contrato com tal empresa, que forneceria o respectivo material e serviços por cinco anos para todos os alunos e professores da rede municipal.

O pacote didático-pedagógico era composto por apostilas para o aluno e manual orientador para os professores. O contrato também previa uma assessoria pedagógica por meio de encontros de “capacitação” para os professores, coordenadores pedagógicos, diretores e equipe técnica da SME. Algumas apostilas seriam entregues semestralmente, outras bimestralmente, sendo todas acompanhadas do manual orientador.

Esse momento gerou insegurança entre os professores. Os docentes liam o manual, estudavam a atividade que deveria ser aplicada, mas nem sempre compreendiam os objetivos propostos para a realização destas.

Ao solicitar auxílio à coordenação pedagógica, os professores eram informados de que os encontros de “capacitação” com a equipe do SOME os esclareceriam. Após a implementação da proposta apostilada, o trabalho da coordenação, que até então era de formador, ficou reduzido ao atendimento de pais,

⁵ Somente a partir de 2009 o município de Poá optou pelo Ensino Fundamental de nove anos. Nesse sentido, o que chamamos de série, nesta dissertação, equivale ao Ensino Fundamental de oito anos.

à organização de eventos e à fiscalização do cumprimento das atividades propostas nas apostilas.

O material padronizado, preparado por profissionais que não pertenciam à estrutura organizacional do sistema público municipal, causava estranheza entre os professores. Se antes eles realizavam avaliação diagnóstica, fazendo o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, os quais serviam como ponto de partida para elaborar junto com a coordenação e a direção a proposta curricular, agora se deparavam com um material que oferecia as aulas prontas.

Os professores dispunham de um material prescritivo. A sua experiência anterior, como também a dos alunos, não estava contemplada pela proposta. O primeiro ano de implementação trouxe muitos desafios. Alunos e professores passaram por dificuldades, o que lhes trazia um sentimento de despreparo.

Segundo Giroux (1997):

Estes materiais promovem uma incapacitação dos professores ao separar a concepção de execução e ao reduzir o papel que os professores desempenham na real criação e ensino destes materiais. As decisões dos professores quanto ao que deveria ser ensinado, como isso poderia satisfazer as necessidades intelectuais e culturais dos estudantes e como isso poderia ser avaliado tornam-se pouco importantes nestes programas, uma vez que eles já predefiniram e responderam tais questões. Os materiais controlam as decisões dos professores, e, como resultado, estes não precisam exercitar seu julgamento lógico. Assim, os professores são reduzidos ao papel de técnicos obedientes, executando os preceitos do programa curricular. (p. 35)

Como professora de uma 4^a série, eu via surgir a inquietação que girava em torno da seguinte questão: se já era difícil trabalhar com uma proposta padronizada com alunos de uma série mais avançada, como seria nas classes de 1^a série? Em busca de respostas, em 2007 assumi o desafio de trabalhar com uma 1^a série para vivenciar a prática docente por meio da utilização de apostilas.

Sobre a inquietação experienciada, Freire (1996) afirma que:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (p. 35)

Prevendo que as crianças chegam às 1^{as} séries com níveis cognitivos diferentes, propus, logo na primeira semana de aula, uma avaliação diagnóstica da escrita a partir do ditado do nome de quatro animais, que não foram escolhidos aleatoriamente, mas seguindo as orientações das pesquisadoras Ferreiro e Teberosky (1999) para verificação das hipóteses de escrita. Solicitei que escrevessem como soubessem, pois era isso que importava, as palavras *mariposa*, *coruja*, *urso* e *rã* e a frase “Eu tenho medo de rã”. Precisava perceber que hipóteses de escrita essas crianças traziam. O resultado dessa avaliação foi:

- 11 crianças com hipótese de escrita pré-silábica;
- 06 crianças com hipótese de escrita silábica sem valor sonoro;
- 02 crianças com hipótese de escrita silábica com valor sonoro;
- 06 crianças com hipótese de escrita silábica-alfabética;
- 03 crianças com hipótese de escrita alfabética.

Como previa, as crianças que avalei chegaram à 1^a série com níveis cognitivos diferentes. Essa curiosidade veio a constituir-se em motor primeiro desta pesquisa, porque vinha acompanhada de outra questão: como trabalhar com um material didático que propõe atividades padronizadas sem levar em consideração a diversidade de conhecimento dos educandos?

Freire (1996) afirma:

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para escola. (p. 71)

Diante dessa afirmação e da situação diagnosticada na 1^a série, via surgir outras questões: como atender às especificidades das crianças sem levar em consideração seus conhecimentos e experiências? Como respeitar os diferentes níveis de conhecimentos com propostas padronizadas de atividades pedagógicas?

Apple (1989) afirma que, para tomarmos a decisão de rejeitar ou apoiar as reformas, faz-se necessário compreender o seu verdadeiro sentido. Qual seria o sentido daquele material?

Com base nesses questionamentos, fui percebendo que precisava fazer dessas inquietações o meu problema de pesquisa.

Em fevereiro de 2007, após ser aprovada em concurso público, tomei posse como professora de Educação Básica I pela SEE-SP. Com a inquietação, no 2º semestre de 2007 ingressei como mestranda no Programa de pós-graduação em *Educação: Currículo* da PUC-SP e passei a participar do grupo de pesquisa da linha de Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares, coordenado pela professora Dra. Branca Jurema Ponce. As discussões sobre políticas públicas e as leituras realizadas acerca das reformas educacionais confirmaram a relevância de nossa pesquisa. Atualmente, um grande número de municípios tem firmado contrato com empresas de ensino privado, o que caracteriza um fenômeno preocupante. Nessa época deixei minhas atividades na rede municipal, passando a atuar somente como pesquisadora.

Em 2006, quando o município de Poá firmou contrato com o SOME, o jornal *Folha de S. Paulo*⁶ noticiou que 129 municípios do Estado de São Paulo tinham firmado convênio com alguma empresa de ensino privado. O mesmo jornal⁷ publicou uma matéria relatando que em 2007 esse número já atingia 200 municípios. Em 2008, as pesquisas apontavam que aproximadamente 440.000 alunos da rede pública estudavam com materiais criados por empresas privadas. Assim, conclui-se que as secretarias municipais de educação têm aberto mão do trabalho de conduzir a política curricular do município, terceirizando-a para as “empresas pedagógicas”.

De acordo com uma pesquisa realizada por Nicoleti (2009), as empresas mais contratadas pelas redes municipais no Estado de São Paulo são as que se identificam no mercado como “sistema”⁸: COC (Colégio Oswaldo Cruz), Opet, Objetivo, Positivo, Anglo e Expoente. O autor afirma:

Ao comparar a relação convênio/Estado, constatamos que dos 145 convênios, distribuídos entre seis sistemas privados, 129 deles estão em São Paulo, o que significa 88,97% do total dos convênios. Considerando que há no Estado de São Paulo 645 municípios, o número daqueles que possuem sistema apostilado representa um quinto da totalidade das prefeituras. (p. 26)

⁶ Caderno Cotidiano de 30/01/2006, p. 3.

⁷ Caderno Cotidiano de 17/04/2007, p. 5.

⁸ A expressão “sistema” está sendo utilizada como autodenominação do material das empresas.

Segundo Adrião et al. (2009) em um artigo intitulado “Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de ‘sistemas de ensino’ por municípios paulistas”, publicado na revista *Educação e Sociedade*⁹.

O mapeamento realizado permite afirmar que a empresa responsável pelo maior número de contratos com município paulistas é o COC, instituição oriunda de Ribeirão Preto, no interior do estado, seguida pelo Positivo, pelo Objetivo e pelo OPET. O Objetivo e o COC são empresas paulistas, enquanto as duas outras são paranaenses. (p. 806)

Nicoletti (2009) também faz uma crítica à denominação adotada por essas empresas:

Tais denominações são utilizadas pelas editoras nos sistemas privados de ensino fornecidos às prefeituras municipais, visto que, sob a alegação de garantirem uma maior aproximação com seu público-alvo, esses sistemas produzem um material diferenciado e direcionado aos convênios municipais. (p. 31)

Focamos nossa pesquisa no material do grupo Objetivo, tomando-o como nosso objeto de estudo, tendo em vista que o município pesquisado fez opção pela compra do pacote didático-pedagógico que traz como denominação “Sistema Objetivo Municipal de Ensino (SOME)”.

Procuramos compreender como os professores, enquanto autores diretos da prática docente, lidam com essa proposta em seu cotidiano. Como garantem o atendimento à diversidade de vivências e conhecimentos dos alunos a partir de uma proposta apostilada de ensino, que traz todas as aulas prontas?

Gomes (2008) nos diz que:

E é possível que, em uma mesma escola, localizada em uma região específica, que atenda uma determinada comunidade, encontremos no interior da sala de aula alunos que portam diferentes culturas locais, as quais se articulam com as do bairro e região. Eles apresentam diferentes formas de ver e conceber o mundo, possuem valores diferenciados, pertencem a diferentes grupos étnicos-raciais, diferem-se em gênero, idade e experiência de vida. (p. 28)

A proposta apostilada de ensino do SOME é uma “ordem expressa”, uma receita e uma indicação exata do que se supõe que deva ser feito em sala de aula. Como as propostas apostiladas de ensino elaboradas por técnicos de uma empresa

⁹ Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

de ensino privado têm sido implementadas na prática docente de professores de escolas públicas?

Diante dessa pergunta, levantamos três hipóteses:

A primeira hipótese é a de que as apostilas não sejam trabalhadas na sala de aula.

A segunda hipótese é a de que os professores utilizem as apostilas apenas como material de apoio, resguardando a sua autonomia. Se comprovada, essa hipótese revelaria que os professores cumprem parcialmente a proposta curricular, mas resguardam-se à possibilidade de alterá-la.

A terceira hipótese é a de que os professores, por concordarem com a proposta ou mesmo tendo uma visão negativa dessa proposta, cumprem o papel de executor, aplicando todas as atividades prescritas e definidas pelo SOME, tal como apresentadas pelo material.

Gimeno Sacristán (2000) afirma que:

Os papéis possíveis e previsíveis do professor frente ao desenvolvimento de um currículo estabelecido, ou frente à implantação de uma inovação, podem se localizar teoricamente numa linha contínua que vai desde o papel passivo de mero executor até o de um profissional crítico que utiliza o conhecimento e sua autonomia para propor soluções originais frente a cada situação educativa. (p. 178)

Metodologia

Nesta pesquisa, mostramos como a educação no município de Poá-SP vem se desenvolvendo desde a municipalização do Ensino Fundamental. Situamos o leitor de forma a identificar o momento em que a administração optou pela contratação da empresa, finalizando com a voz das professoras, que, por meio de seus depoimentos e ações relatadas, nos permitiu compreender como tem sido vivida a prática docente com a utilização das apostilas.

O recorte temporal está compreendido entre os anos de 1997 e 2008. A determinação desse recorte explica-se pelo fato de que o ano de 1997 foi marcado por negociações com a SEE-SP para a municipalização do Ensino Fundamental I em Poá. Em 2006 ocorre a contratação da empresa de ensino privado e o ano de 2008 demarca o início de nossa pesquisa de campo para o levantamento de dados constante desta pesquisa.

Optamos pela pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica foi o primeiro passo de nossa pesquisa, momento em que nos dedicamos a fazer um levantamento da literatura relacionada ao assunto, fase fundamental para a delimitação do tema, do cenário de pesquisa e do recorte temporal, seguindo os passos de pesquisa sugeridos por Ludke & André (1986). Nessa etapa vimos que não existiam muitas pesquisas sobre o tema, mas muitos artigos publicados sobre o assunto. Alguns até incentivando a pesquisa científica sobre esse “fenômeno preocupante” de contratação de empresas de ensino privado. Partindo para a pesquisa bibliográfica sobre currículo, políticas públicas e prática docente, contamos com as contribuições teóricas de Henry Giroux (1997), Gimeno Sacristán (2000), Michael Apple (1989), Paulo Freire (1986, 2006 e 2007), Moreira & Candau (2008), enquanto na pesquisa bibliográfica, abordando o tema proposta apostilada de ensino, nos apoiamos em Adrião et al (2009), Arelaro (2007), Motta (2001) e Nicoletti (2009).

No decorrer da pesquisa, recebemos muitas informações que nos remeteram novamente à literatura acadêmica. A fundamentação teórica auxiliou-nos tanto na opção metodológica de busca como na análise dos dados coletados. Todas as informações obtidas por meio de leituras de documentos e as conversas informais com a equipe técnica da SME-Poá foram amparadas por bibliografia especializada.

Após o primeiro levantamento e estudos da pesquisa bibliográfica, fizemos contato com o professor Adilson Ribas Ramos, Secretário Municipal de Educação (2005-2008) e solicitamos a autorização para a realização da pesquisa de campo, mas fomos impedidos e, assim, fomos autorizados a conversar somente com a equipe pedagógica da SME-Poá que forneceu as apostilas compradas para os alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I.

O contato com a equipe da SME-Poá e o material apostilado permitiram-nos melhor conhecer a proposta e confirmaram a importância de irmos a campo para uma busca mais sistemática de dados, mas até o final do mandato do prefeito Carlos Roberto Marques da Silva (PTB), gestão 2005-2008, responsável pela contratação da empresa, não obtivemos autorização para aplicar os instrumentos de pesquisa com os professores, o que indica o nível de poder e dominação, exercido no bojo deste governo.

Mesmo a pesquisadora pertencendo ao quadro docente da rede municipal e não onerando a municipalidade para a realização da pesquisa, encontrou muitas barreiras para chegar até os professores.

O contato direto com os professores deu-se apenas em 2009, após a posse do prefeito Francisco Pereira de Sousa (PDT), gestão 2009-2012, período em que também nos foi permitido ter acesso a todos os documentos pertinentes à municipalização e à contratação da empresa fornecedora do material didático. Por meio da leitura dos documentos, conseguimos fazer a caracterização do município, selecionando as informações importantes para contextualizar em que momento a empresa foi contratada.

Ludke e André (1986) afirmam que

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (p. 39.)

A partir da leitura dos documentos, pudemos acompanhar como ocorreu a evolução da rede municipal e compreender como se deu o processo de concorrência pública para a contratação da empresa responsável pelo fornecimento das apostilas e da assessoria pedagógica. Também pudemos ler os documentos relativos aos termos de aditamento e aos reajustes de preços do respectivo contrato. De posse desses dados, fomos à pesquisa de campo.

A pesquisa de campo foi realizada por meio da utilização de dois instrumentos: as observações em reuniões pedagógicas e a aplicação de questionários.

Seguindo as orientações de Ludke & André (1986, p.25-28), focalizamos o fenômeno pesquisado, determinando com antecedência “o que” e “como” seria observado, garantindo as anotações logo em seguida para não perdermos os dados relevantes. Quanto às observações, optamos pela observação participante, situação em que tanto os objetivos como a identidade do pesquisador são revelados:

O “observador como participante” é um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início. Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo. Contudo, terá em geral que aceitar o controle do grupo sobre o que será ou não tornado público pela pesquisa. (p. 29)

Em todas as reuniões de que participamos, procuramos deixar claro nosso papel. No decorrer da pesquisa fomos percebendo que a observação participante proporcionou-nos enriquecimento do trabalho, a partir do momento em que passamos a estudar o grupo com base em seus pontos de vista. Buscamos o tempo todo compreender e considerar os valores dos professores.

Esse contato direto com os professores polivalentes, sujeitos da prática docente, foi importante por possibilitar a integração da pesquisadora ao universo investigado com olhar de quem estava tendo o primeiro contato com o objeto de conhecimento. Esse instrumento trouxe informações que contribuíram para a confirmação das hipóteses levantadas no início de nossa pesquisa.

Nossas observações foram determinadas por nossos propósitos e, assim, nos permitiram delimitar o cenário de pesquisa sem desviar de nosso foco de interesse. Ativemo-nos a informações relevantes que nos possibilitaram uma visão mais ampla da rede municipal de ensino. Essas observações aconteceram em uma variedade de situações, entre elas:

- Reunião de professores com o prefeito Francisco Pereira de Sousa (PDT), gestão 2009-2012, juntamente com a equipe técnica da SME;
- Reunião entre os coordenadores pedagógicos responsáveis pelo Ensino Fundamental e a equipe técnica da SME;
- Reunião de planejamento em uma das escolas participantes da pesquisa, realizada em fevereiro de 2009;
- Orientação técnica para professores dos 2^{os} anos de todas as escolas da rede municipal com a equipe técnica da SME;
- Orientação técnica para professores dos 2^{os} anos de todas as escolas da rede municipal, realizada pela equipe técnica do Sistema Objetivo Municipal de Ensino;
- Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo realizado em uma das escolas participantes;

- Reunião de professores das 4^{as} séries de todas as escolas da rede municipal com a equipe técnica da SME;
- Reunião envolvendo todos os professores da rede municipal realizada pela equipe da SME-Poá para apresentação de outras empresas fornecedoras de material apostilado.

Como visto, as observações foram realizadas em diferentes reuniões, sempre objetivando compreender, nas condições concretas de realização, como os professores vivem a prática docente a partir da contratação da empresa.

Estar presente às reuniões foi uma forma de interagir com os investigados, participando com eles das atividades pedagógicas cotidianas, procurando complementar as informações obtidas por meio da aplicação do questionário.

Chizzotti (2006) faz uma reflexão sobre a importância da interação

[...] a interação direta com as pessoas na sua vida cotidiana pode auxiliar a compreender melhor suas concepções, práticas, motivações, comportamentos e procedimentos, e os significados que atribuem a essas práticas. (p. 65)

Por meio das observações, pudemos compor um mapeamento de informações que auxiliou na elaboração das questões do questionário.

A prática docente é algo complexo, desafiante para compreender apenas com observações. Esse é o motivo pelo qual recorremos à aplicação de questionários, como garantia de interação com os sujeitos diretamente envolvidos em situações concretas de desenvolvimento da proposta a partir da contratação da empresa de ensino privado.

O questionário (Apêndice D) como instrumento de coleta de dados foi constituído por uma série de perguntas, respondidas sem a presença do pesquisador. Foi um instrumento de grande relevância em nossa pesquisa, porque permitiu que as professoras escrevessem com base nas suas experiências, possibilitando uma reflexão sobre a prática para responder às perguntas, favorecendo atenta consideração sobre o objetivo proposto. Por meio desse instrumento tivemos acesso a riquíssimos dados para nossa pesquisa. Sentimos que as professoras puderam escrever com liberdade, em razão de não estarmos presentes durante o preenchimento, permitindo a livre escolha do horário mais favorável para responder.

Quanto ao processo de elaboração do instrumento, podemos afirmar que foi longo e também exigiu uma série de cuidados, o que posteriormente favoreceu a legitimidade das informações coletadas. Elaboramos um questionário curto a fim de não cansar os sujeitos participantes e causar eventual desinteresse. Refletimos muito bem sobre essas questões e como resultados desses cuidados, podemos afirmar que o número de questões foi suficiente e nos trouxe informações precisas.

Todas as questões foram identificadas, o que favoreceu a tabulação, a análise e o levantamento das categorias implícitas nas respostas.

Depois de redigido, o questionário passou por um pré-teste em que foram envolvidos professores de duas escolas identificadas como A e B. Assim, aplicamos o questionário a 27 (vinte e sete) professores com o objetivo de identificar falhas no instrumento e ao mesmo tempo ter um perfil do grupo de professores atuantes nas escolas. Tivemos a intenção de aplicar o questionário tanto para os professores que vivenciaram a contratação da empresa quanto para os professores que ingressaram após a contratação da empresa, a fim de percebermos o impacto do apostilamento vivido por professores antigos e novos na rede municipal.

A aplicação do questionário à treze professores da escola A resultou no seguinte quadro:

Quadro 1 – Aplicação do pré-teste na Escola A

	Estavam atuando na rede municipal em 2006. ¹⁰	Foram admitidos após 2006.
N.º de professores	8	5
% de professores	61,53%	38,47%

Já a aplicação do questionário a quatorze professores da escola B resultou no seguinte quadro:

Quadro 2 – Aplicação do pré-teste na Escola B

	Estavam atuando na rede municipal em 2006.	Foram admitidos após 2006.
N.º de professores	5	9
% de professores	35,71%	64,29%

¹⁰ No ano de 2006 foi realizada a contratação da empresa.

Por meio dessa ação, notamos que apenas uma questão necessitava de ajuste, a qual foi reformulada. As demais não apresentaram complexidade, ambiguidade e não trouxeram embaraço aos participantes, sendo todas de grande relevância. As perguntas por questões fechadas nos possibilitaram realizar o levantamento do perfil dos sujeitos participantes a partir de questões orientadas para a busca de informações de ordem pessoal e profissional, enquanto as questões abertas permitiram que os sujeitos respondessem livremente, expressando suas opiniões, o que nos proporcionou a identificação das categorias. Consideramos que todas as perguntas foram necessárias e formuladas de maneira clara, precisa, com linguagem usual e que favoreceu a compreensão.

Na aplicação dos questionários foram envolvidas as 17 (dezesete) escolas municipais que atendem ao Ensino Fundamental I, primeiro para valorizar as diferenças existentes entre as escolas e segundo porque Poá, por ser um município pequeno, de apenas 17,18 km², favoreceu a nossa circulação entre as instituições.

Conforme o próximo quadro demonstrativo, 330 professores estavam atuando nas escolas municipais de educação básica em 2009. Esse número inclui professores polivalentes titulares, professores polivalentes adjuntos¹¹ e professores especialistas.¹²

Nosso desafio maior foi criar critérios à seleção dos sujeitos participantes. Optamos por não inserir em nossa amostra os professores especialistas, por se tratar de profissionais voltados a uma área específica do conhecimento (Inglês, Educação Artística e Educação Física), que estabelecem com os alunos vínculos com características também específicas.

¹¹ Professor polivalente adjunto é o professor que, em substituição ao professor titular, nos casos de ausência ministra as mesmas disciplinas que o professor polivalente titular. É exigida a mesma formação acadêmica. O professor adjunto do município passa por processo seletivo e, ao ingressar no sistema municipal, passa a ter uma escola como sua sede. Nos dias em que não há ausências de professores titulares, eles permanecem na escola por apenas três horas. Na ausência do professor titular, o professor adjunto assume a série e recebe o equivalente a duas aulas complementares. Nos dias em que o quadro de professores está completo na escola, eles auxiliam os professores ou permanecem na sala dos professores, isso varia de escola para escola.

¹² Os professores de Educação Física, Educação Artística e Inglês são considerados professores especialistas.

Quadro 3 – Número de professores no Ensino Fundamental I na Rede Municipal em 2009 ¹³

Professores	Número de professores	Série de atuação
Polivalentes titulares	55	2º ano
	56	2ª série
	53	3ª série
	53	4ª série
Polivalente adjunto	43	Todas as séries
*Educação Física ¹⁴	24	2º ano, 2ª, 3ª e 4ª séries
*Educação Artística ¹⁵	24	2º ano, 2ª, 3ª e 4ª séries
*Inglês ¹⁶	22	2º ano, 2ª, 3ª e 4ª séries
Total geral	330	

Fonte: SME Poá

Também vimos a importância de participação dos professores polivalentes adjuntos, levando em consideração que estes trazem a experiência de lecionar em diversas séries, o que lhes permite ter uma vivência pedagógica diversificada.

Optamos também por não inserir os professores polivalentes titulares dos 1^{os} anos, já que estes passaram a integrar o Ensino Fundamental I somente em 2009. Nessas condições, decidimos entregar os questionários para professores polivalentes titulares dos 2^{os} anos, que correspondem à antiga 1ª série, além daqueles atuantes nas 2^{as}, 3^{as} e 4^{as} séries, já que o município de Poá está organizado em séries e não em ciclos.

¹³ O Ensino Fundamental de nove anos foi implantado em 2009 em Poá. Assim, os alunos do 1º ano são os alunos equivalentes ao antigo Pré III. Os alunos matriculados no 2º ano são os alunos equivalentes aos que até 2008 frequentaram a 1ª série. Por isso não consideramos nesta pesquisa os professores dos 1^{os} anos, por estarem em um período de adaptação da implantação do Ensino Fundamental de nove anos. Os professores que atuam nos 1^{os} anos são docentes da Educação Infantil. Algumas turmas de 1º ano estudam em escolas de Ensino Fundamental, enquanto outras permanecem nas escolas de Educação Infantil. Nesse período de transição e adaptação, alunos e professores de 1º ano permanecem por apenas quatro horas na escola, enquanto os demais permanecem por cinco horas. Devido à redução de horário das aulas, esses alunos não têm aulas com professores especialistas de Inglês, Educação Artística e Educação Física. Esse foi o motivo que nos levou a optar pelos professores dos 2^{os} anos, 2ª, 3ª e 4ª séries para a aplicação dos questionários.

¹⁴ O professor de Educação Física ministra duas aulas semanais para os alunos do 2º ano, 2ª, 3ª e 4ª série do Ensino Fundamental I. A formação exigida para ocupar o cargo é a de Licenciatura Plena em Educação Física.

¹⁵ O professor de Educação Artística ministra duas aulas semanais para os alunos do 2º ano, 2ª, 3ª e 4ª série do Ensino Fundamental I. A formação exigida para ocupar o cargo é a de Licenciatura Plena em Educação Artística ou Arte.

¹⁶ O professor de Inglês ministra duas aulas semanais para os alunos do 2º ano, 2ª, 3ª e 4ª série do Ensino Fundamental I. A formação exigida para ocupar o cargo é a de Licenciatura Plena em Letras.

Após o recorte, obtivemos o total de 260 professores de Ensino Fundamental I, sendo ainda um grande número, o que indicava a necessidade de novos critérios de seleção.

Nossa seleção foi então aleatória. Durante as visitas às escolas, foram convidados a participar da pesquisa os professores polivalentes que, no momento de nossa visita, estavam com aulas livres.¹⁷ Em uma escola encontramos quatro professores com aulas livres, nas demais, não passaram de dois professores.

Ao todo foram entregues questionários a 21 (vinte e uma) professoras, o que corresponde a 8,08% dos professores que atendem às séries iniciais (2^o ano, 2^a, 3^a e 4^a séries) do Ensino Fundamental,¹⁸ como podemos ver no seguinte quadro:

Quadro 4 – Sujeitos participantes da pesquisa

	Estavam na rede municipal em 2006.	Foram admitidos após 2006.
N.º de professores	16	5
	76,19%	23,81%

Quadro 5 – Mapeamento das escolas participantes

Escolas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	Total
N.º participantes	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	0	1	0	1	4	2	1	21

Sentimos que o conhecimento da rede municipal contribuiu muito para a realização do trabalho. Deve-se destacar que os cuidados que tivemos ao fazer os contatos com sujeitos contribuíram para o enriquecimento do instrumento. Sabe-se que alguns pesquisadores enviam o questionário por meio de um portador ou correio, sendo, depois de preenchido, devolvido do mesmo modo. No caso desta pesquisa, para despertar o interesse dos participantes e em reconhecimento à importância dessa participação, entregamos o questionário em mãos. Fomos a cada escola, local em que as ideologias são reproduzidas em suas subjetividades, e conversamos com cada uma das vinte e uma professoras participantes. Assim, as

¹⁷ A partir de 2009, quando um professor especialista entra na sala de aula, o professor titular polivalente ou adjunto fica em aula livre, momento disponível para preparar ou corrigir atividades.

¹⁸ Das dezessete escolas, apenas professores de duas escolas não aceitaram participar da pesquisa. Professores de uma escola alegaram sobrecarga com as atividades das apostilas e os da outra escola disseram que, por estarem há pouco tempo no Sistema Municipal, não teriam muito com que contribuir.

professoras puderam perceber a relevância da pesquisa e esclarecer dúvidas em caso de questões mal compreendidas.¹⁹

No contato inicial com cada professora, tomamos o cuidado de explicar sobre a natureza da pesquisa, a necessidade e a importância de obter as respostas, garantimos anonimato e entregamos um documento intitulado “Esclarecimentos aos Participantes da Pesquisa” (Apêndice B).²⁰ Em seguida, entregamos um documento intitulado “Termo de Consentimento Livre Esclarecido” (Apêndice C). Somente após o consentimento da professora, entregamos o questionário com o compromisso de dar uma devolutiva ao término da pesquisa.

Marconi e Lakatos (2002, p. 98) afirmam que “os questionários expedidos pelo pesquisador alcançam 25% de devolução”. No entanto, obtivemos o retorno total dos questionários respondidos, o que atribuímos ao fato de termos garantido contato pessoal com cada professora.

Quanto aos prazos, oferecemos uma semana para a devolução do questionário. Algumas professoras nos entregaram no tempo solicitado, enquanto outras solicitaram prorrogação por mais uma semana. Respeitados os prazos, as professoras nos deram um retorno preciso e não mediram esforços para responder ao que foi perguntado, superando nossas expectativas, o que contribuiu muito para nossa análise e conclusão.

Recebidos os questionários, utilizamos a técnica “Análise de conteúdo” para compreender as mensagens expressas. Franco (1986) afirma que a análise de conteúdo, desde a década de 1970, vem auxiliando os pesquisadores a interpretar os resultados com rigor científico.

Chizzotti (2006) nos chama a atenção para essa técnica de decompor o texto:

[...] A análise de conteúdo visa decompor as unidades léxicas ou temáticas de um texto, codificadas sobre algumas categorias, compostas por indicadores que permitam uma enumeração das unidades e, a partir disso, estabelecer inferências generalizadoras. (p. 113)

¹⁹ Embora nos colocássemos à disposição para esclarecimento de questões mal compreendidas, não tivemos nenhuma ocorrência nesse sentido. Isso se deveu ao fato de que já havíamos feito os ajustes necessários logo após a aplicação do questionário como pré-teste.

²⁰ Os documentos “Esclarecimentos aos Participantes da Pesquisa” e o “Termo de Consentimento Livre Esclarecido” foram redigidos com base na experiência vivida por LUCIANO, Eliana Aparecida de Souza. **Representações de professores no ensino fundamental sobre aluno**. Ribeirão Preto, 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2006.

O autor ainda nos mostra que “a mensagem pode ser apreendida, decompondo-se o conteúdo do documento em fragmentos mais simples, que revelem sutilezas contidas em um texto” (p. 115). Com base nas orientações do autor, elaboramos uma síntese para análise de conteúdo, que posteriormente nos confirmou a eleição das categorias propostas a partir de análise detalhada das unidades categóricas, momento em que se percebeu a “constância dessas unidades” e sua escolha como referência de estudos.

A análise foi realizada a partir do conteúdo manifesto, não sendo descartadas as mensagens contidas em suas entrelinhas. Durante a análise, identificamos categorias explícitas e implícitas. Assim, consideramos que o questionário foi uma forma de “dar voz” aos professores. Para McLaren (1977), “o termo ‘voz’ refere-se à gramática cultural e à bagagem de conhecimento que os indivíduos usam para interpretar e articular a experiência” (p. 252).

A criação das categorias, parte desafiante de nossa pesquisa, foi orientada pelo problema de pesquisa e pelas hipóteses delineadas, além de um vaivém constante ao referencial teórico e aos registros realizados durante as observações nas reuniões pedagógicas. Nesse movimento, aos poucos fomos lapidando e enriquecendo as categorias, até chegarmos à sua versão final.

Por meio desse instrumento, foi possível compreender como a proposta tem sido vivida na prática docente, a partir das condições encontradas nas escolas. Cada professor trouxe em seus registros uma reflexão que tem por trás as experiências profissional e acadêmica e a vivência no cotidiano.

Objetivos

Os objetivos específicos de nossa pesquisa são:

- Compreender como se deu o processo de implantação e implementação da proposta apostilada de ensino no município de Poá;
- Dar voz aos professores polivalentes para ouvir suas impressões, sentimentos e reações sobre o processo que vivenciaram;
- Analisar os instrumentos de pesquisa à luz dos teóricos que fundamentaram o nosso trabalho;
- Identificar os limites de participação dos professores na definição de ações pedagógicas.

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos. No primeiro, cujo título é “O município de Poá-SP: da municipalização do Ensino Fundamental I à contratação de empresa de ensino privado”, trazemos dados históricos que mostram como a rede municipal foi se constituindo. Neste capítulo, objetivamos contextualizar em que momento houve a contratação da empresa, além de fornecer informações sobre esse processo.

No segundo capítulo encontra-se uma reflexão acerca da proposta apostilada de ensino, à luz dos teóricos que fundamentaram a nossa opção metodológica, tanto para eleger os instrumentos de pesquisa como para realizar a análise dos dados coletados.

O terceiro capítulo, intitulado “A voz dos professores polivalentes do Ensino Fundamental I de Poá (SP)”, nos permite compreender por meio da voz desses professores como a proposta tem sido vivida na prática docente.

No quarto capítulo fazemos as considerações finais por meio das quais sintetizamos as nossas conclusões.

Desejamos combinar a experiência de ter vivenciado a implementação do sistema apostilado com as informações que recolhemos dos sujeitos participantes da pesquisa, esperando contribuir com uma reflexão sobre o fenômeno de contratação por redes públicas municipais de empresas de ensino privado. Esperamos também sensibilizar os governantes para empreenderem políticas públicas que favoreçam a participação dos professores nas tomadas de decisões.

CAPÍTULO I

O MUNICÍPIO DE POÁ-SP:

DA MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL I À

CONTRATAÇÃO DE EMPRESA DE ENSINO PRIVADO

Neste capítulo, escrevemos um breve histórico da educação municipal de Poá. Entender sua organização nos permite compreender em que contexto a proposta apostilada de ensino foi implantada.

Trouxemos dados quantitativos das redes estadual, municipal e privada. Vale destacar que as informações relacionadas à rede privada estão expostas de modo geral, uma vez que o acesso a dados ou documentos dessas escolas é mais difícil.

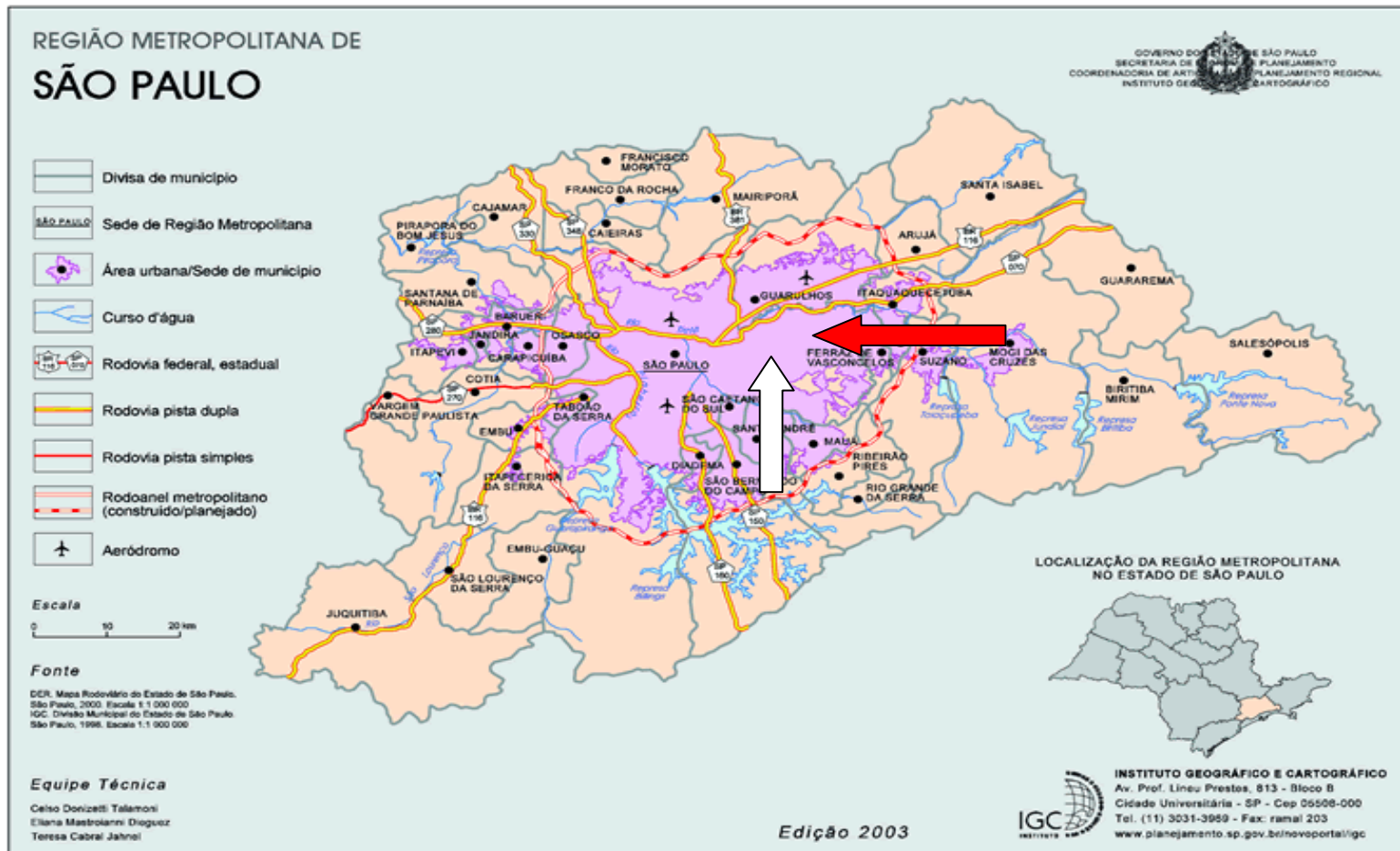
Quanto ao recorte temporal, mesmo com a opção de pesquisarmos o período compreendido entre 1997 e 2008, o qual elegemos para estudo, sentimos que seria importante resgatar dados antecedentes relevantes, para que o leitor possa acompanhar como o sistema municipal vem se constituindo.

1.1 – Um breve histórico do município

Poá é um dos menores municípios do Estado de São Paulo, com apenas 17,18 km², e um dos onze considerados como estância hidromineral e turística (embora esse setor ainda não seja a sua principal atividade econômica). Localizado na zona leste, fica a 30 quilômetros da capital paulista e faz limite com as cidades de Ferraz de Vasconcelos, Itaquaquecetuba, Suzano e São Paulo, como podemos observar no Mapa 1.

Embora a municipalização do Ensino Fundamental I tenha ocorrido em 1997, descobrimos por meio de uma busca aprofundada aos registros históricos que a primeira Escola Pública do município foi criada em 1892 (RAMOS, 1996, p. 31).

Mapa 1 – Localização do município de Poá na Grande São Paulo



Fonte: Instituto Geográfico e Cartográfico

Em 1º de janeiro de 1949, o município foi oficialmente criado, o que demonstra ser uma cidade “jovem” em termos de emancipação político-administrativa. No ano seguinte (1950), foi instalado o Ginásio Estadual de Poá e, daí em diante, foram criadas várias escolas. Entre 1957 e 1996,²¹ já haviam sido instaladas dezoito escolas estaduais.

Em relação às escolas municipais, encontramos registros de 1963 com dados que comprovam que nessa época já havia alunos matriculados em um Ginásio Municipal, mas não encontramos a data oficial de criação desse ginásio. Outros documentos comprovam que uma escola municipal foi criada em agosto de 1967²² e outra em 1970.

Também encontramos registros de que, em 1984, período governado pelo prefeito Miguel Rodrigues Comitre (PMDB), duas escolas municipais entraram em funcionamento sem autorização da SEE-SP: a Escola Municipal de Primeiro Grau (EMPG) “Nova Poá”, que funcionou de 1º de março de 1984 a 25 de abril de 1985 com as quatro primeiras séries, atendendo a 55 alunos; e a EMPG Paula Álvares Gaby, que funcionou de 13 de abril de 1984 a 25 de abril de 1985 com classes de 1ª e 2ª série do Primeiro Grau, atendendo a 26 alunos. Nessa época, a SEE-SP desconhecia a ação da prefeitura. Em 1986, as direções da Escola Estadual de Primeiro Grau (E.E.P.G.) Agrupada do Jardim América e da E.E.P.G. Agrupada Nova Poá entraram com o pedido de convalidação de matrículas e dos atos escolares dos alunos que estudaram nessas escolas.

Segundo a Coordenadoria Geral do Estado de São Paulo (COGSP), “A Prefeitura Municipal de Poá fez funcionar duas unidades escolares sem autorização”. Por esse motivo, ambas foram substituídas por escolas estaduais. Assim, a Câmara do Ensino do Primeiro Grau, por meio dos conselheiros Cecília Vasconcellos L. Guaraná, Celso de Rui Beisiegel, Demerval Saviani, Guiomar Namo de Mello, Luiz Antonio de S. Amaral, Silvia Carlos da Silva Pimentele e Anna Maria Q. Brant de Carvalho, foi favorável ao pedido de convalidação. Eles levaram em consideração que o descuido da mantenedora não poderia resultar em prejuízo à

²¹ Utilizamos 1996 como referência por ser o último ano que antecedeu a municipalização do Ensino Fundamental.

²² Posteriormente, a escola passou a denominar-se “Colégio e Escola Normal Municipal de Poá”. Em abril de 1975, também foi autorizado o funcionamento de outras habilitações profissionais no Colégio e Escola Normal Municipal de Poá: Técnico em Contabilidade; Técnico em Secretariado; Técnico em Química; e Auxiliar de Laboratório de Análises Químicas.

vida escolar dos alunos. Assim, a SEE-SP ficou responsável por orientar as prefeituras quanto aos procedimentos exigidos para instalar unidades escolares. Os alunos matriculados nos anos de 1984 e 1985 nessas escolas continuaram nas escolas que passaram a integrar a rede estadual.

Quanto às escolas de educação infantil, encontramos os primeiros decretos e leis de denominação datados de 1977. A partir dessa data, várias unidades foram instaladas no município.

Quanto ao aspecto eleitoral no período compreendido em nossa pesquisa, podemos observar no quadro seguinte os prefeitos que estiveram à frente do município.

Quadro 6 – Prefeitos eleitos desde a municipalização do Ensino Fundamental I

Gestão	Prefeito	Partido
1997-1998	Jorge Francisco Correa Allen	PTB
1998-2000	Carlos Roberto Marques da Silva ²³	PTB
2001-2004	Eduardo Carlos Felipe	PFL
2005-2008	Carlos Roberto Marques da Silva	PTB
2009-2012	Francisco Pereira de Sousa	PDT

Fonte: Câmara Municipal de Poá

Nota-se que não houve a reeleição de nenhum prefeito no período citado.

1.2 – A municipalização do Ensino Fundamental I em Poá-SP

Em 1995, Mário Covas (PSDB) foi eleito governador do Estado de São Paulo, mantendo-se no poder por dois mandatos²⁴, o que resultou em grandes mudanças na educação pública. Nessa época, à frente da Secretaria Estadual de Educação estava Teresa Roserley Neubauer da Silva (PSDB), período em que foi dado início ao processo de municipalização das escolas estaduais que atendiam o

²³ Em 16 de junho de 1998, o prefeito Jorge Francisco Correa Allen (PTB) faleceu, assumindo o vice-prefeito Carlos Roberto Marques da Silva (PTB), que permaneceu no mandato até 31 de dezembro de 2000.

²⁴ Mário Covas faleceu ao final de seu segundo mandato, assumindo o vice-governador Geraldo Alckmin.

Ensino Fundamental I pela Diretoria de Ensino de Itaquaquecetuba, onde está jurisdicionado o município de Poá.

Nicoleti (2009) afirma: “A municipalização no Estado de São Paulo pode ser analisada sob diferentes aspectos, visto que envolve questões pedagógicas, políticas, administrativas, financeiras, entre outras”. (p. 37)

Segundo a própria SEE-SP, nessa época foi realizado um levantamento junto com as prefeituras sobre o trabalho que vinham realizando, dando início aos debates e incentivando a municipalização do Ensino Fundamental I (1ª a 4ª série).

De acordo ainda com Nicoleti (2009):

A estratégia utilizada pelo governo estadual para convencer as prefeituras a municipalizarem o ensino envolveu não apenas a Secretaria da Educação, mas também as demais Secretarias de Estado. Dessa forma, gerou-se uma expectativa entre os prefeitos de que tal municipalização significaria uma possibilidade de se angariar outros benefícios junto ao Poder Executivo Estadual. (p. 38)

Com base nos registros da própria SEE-SP, coube ao Estado a liderança desse processo, objetivando assegurar os preceitos constitucionais já definidos na Constituição Federal de 1988, os quais definem a obrigatoriedade dos municípios quanto à atuação prioritária na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

De acordo com a SEE-SP, inicialmente houve certa resistência por parte dos administradores municipais quanto a firmar a parceria, mas reforçamos que, segundo a própria secretaria, a realização de diversos encontros e palestras contribuiu para o esclarecimento das propostas e de suas implicações, favorecendo a superação da resistência inicial.

O Decreto n.º 41.055, de 29 de julho de 1996, autorizava a SEE-SP a adotar as providências referentes ao programa de ação de Parceria Educacional Estado-Município para realizar a municipalização de escolas estaduais por um período de cinco anos. Foi com base nesse decreto que a SME-Poá deu início ao processo de municipalização de algumas escolas pertencentes ao sistema estadual.

Em 1996, apenas 43 municípios firmaram essa parceria. Em nenhum momento as prefeituras tiveram como objetivo receber todos os alunos do Ensino Fundamental I (1ª a 4ª série) do sistema estadual, o que demandaria maior estruturação e organização de pessoal.

O governador Mário Covas (PSDB), por meio do Decreto n.º 40.673 de 16 de fevereiro de 1996, instituiu o Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município, a fim de obter o fortalecimento e o crescimento de atendimento ao Ensino Fundamental por meio da ação conjunta entre os poderes estadual e municipal.

Em 12 de setembro de 1996, com a implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), instituído pela Emenda 14 e regulamentado pela Lei 9.424 de 24 de dezembro de 1996, intensificou-se a procura dos municípios por firmar convênio de municipalização do Ensino Fundamental. Iniciou-se assim um período marcado por novas formas de financiamento da educação nacional. A repartição das receitas estaria atrelada aos órgãos vinculados à educação de acordo com o número de alunos atendidos pelos governos estaduais e municipais, promovendo assim a partilha de responsabilidades.

Até então a política municipal de educação de Poá era voltada a crianças com idade pré-escolar, salvo nos anos de 1967, 1970, 1984 e 1985, em que foram criadas algumas escolas municipais. E assim como ocorreu em diversos municípios brasileiros, em 1º de janeiro de 1997, o prefeito Jorge Francisco Correa Allen (PTB) assumiu o mandato demonstrando interesse pela municipalização do Ensino Fundamental I. Em 27 de junho, foi publicado o Decreto n.º 2.264, que assegurava os recursos necessários para cumprir as metas para o Ensino Fundamental, previstas na Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), indicadora da descentralização do Ensino Fundamental, época em que Fernando Henrique Cardoso (PSDB) era Presidente da República.

Os recursos do FUNDEF, recebidos de acordo com o número de alunos matriculados no Ensino Fundamental, seriam empregados na manutenção e no desenvolvimento do Ensino Fundamental, sendo 60% destinados à remuneração dos professores e especialistas diretamente ligados ao Ensino Fundamental e os demais 40% direcionados a diversas despesas do Ensino Fundamental, tais como: formação contínua, aquisição de materiais didáticos, materiais pedagógicos para apoio aos professores, construção e manutenção de prédios etc.

O prefeito Jorge Francisco Correa Allen (PTB) aderiu de forma empenhada à causa da municipalização e, pela Lei n.º 2.600 de 5 de setembro de 1997, oficializou a implantação do Ensino Fundamental. Assim, Poá teve a primeira escola municipalizada em 1997.

Com base em pesquisa realizada junto à Secretaria Estadual de Educação e à Secretaria Municipal de Educação, empreendemos o levantamento dos dados referentes ao processo de municipalização ocorrido a partir de 1996 no município.

1.3 – O desenvolvimento do Ensino Fundamental I na rede municipal

Inicialmente, a SME de Poá firmou convênio para municipalizar apenas uma unidade escolar, que iniciou as atividades como escola municipal de Ensino Fundamental em 1998 atendendo 662 alunos. Em 1999, dando continuidade ao processo de municipalização iniciado pelo prefeito Jorge Francisco Correa Allen (PTB), foram municipalizadas mais quatro escolas estaduais.

No quadro seguinte, podemos acompanhar como se deu o crescimento do Ensino Fundamental I na rede municipal a partir da adesão ao Programa de Ação e da parceria educacional Estado-Município.

Quadro 7 – Desenvolvimento do Ensino Fundamental I: 1998-2008²⁵

Gestão	Ano	Escolas criadas	Total de alunos matriculados no Ensino Fundamental da rede municipal ano a ano
1997-1998 Jorge Francisco C. Allen (PTB) 1998-2000 Carlos Roberto Marques da Silva (PTB)	1998	E. M. E. F. Profa. Carolina Ribeiro	662
	1999	E. M. E. F. Prof. José Antonio Bortolozzo	3.161
		E. M. E. F. Profa. Walkíria Jannoni Vieira	
		E. M. E. F. Santa Helena III ²⁶	
		E. M. E. F. Vereador Antonio Massa	
2000	Não houve municipalização	3.189	
	2001	E. M. E. F. Vila Varela	3.528
		E. M. E. F. Senhor Joviano da Silva	
	2002	E. M. E. F. Edison Alves de Oliveira	3.817
		E. M. E. F. Manoel da Silva Oliveira ²⁷	
		E. M. E. F. Prof. Antônio Carlos de Paula Souza ²⁸	
		E. M. E. F. Subhi Alexandre Maluf	
		E. M. E. I. Heitor Gloeden	
	2003	E. M. E. F. José Joaquim de Souza.	4.632
	2004	E. M. E. F. Padre Eustáquio ²⁹	

²⁵ Com a intenção de implantar o Ensino Fundamental de nove anos, por meio do Decreto n.º 5.443 de 10 de setembro de 2008, as Escolas Municipais da Rede de Ensino do município de Poá passaram a ter a nomenclatura oficial de Escolas Municipais de Educação Básica.

²⁶ Em 2001, pela Lei n.º 2.864 de 13/11/2001, esta escola passou a denominar-se Escola Municipal de Ensino Fundamental Manoel Petronílio dos Santos.

²⁷ Escola construída para atender alunos que estavam matriculados na E.M.E.F. Manoel Petronílio dos Santos, mas que estavam instalados em salas de aula de madeira, em condições precárias de funcionamento. Essas salas já estavam desativadas, mas foram cedidas por uma escola estadual. Nota-se a falta de instalações adequadas para o atendimento dos alunos.

²⁸ Escola instalada em caráter emergencial para atendimento da demanda de matrículas do bairro, mas em condições precárias de funcionamento.

²⁹ Esta escola passou a atender os alunos matriculados na E.M.E.F. Subhi Alexandre Maluf, que embora tivesse sido construída recentemente, apresentava sérios problemas na estrutura do forro, o que colocava as crianças em risco e, por esse motivo, foram transferidas temporariamente para a E.M.E.F. Padre Eustáquio.

		E. M. E. F. Roberto Elias Xidieh ³⁰	5.075
2005-2008 Carlos Roberto Marques da Silva (PTB)	2005	Nenhuma E.M.E.F. foi criada	5.503
	2006	E. M. E. F. Antonia Mello Regiani	5.649
	2007	E. M. E. F. Profa. Cybele Paiva Valsecchi,	6.001
	2008	Nenhuma E.M.E.F. foi criada	5.993
2009- 2012 Francisco Pereira de Sousa (PDT)	2009	Nenhuma E.M.E.F. foi criada	7.647 ³¹

Fonte: INEP

³⁰ Escola que passou a atender parte dos alunos matriculados na E.M.E.F. Prof.^a Walkiria Jannoni Vieira, que desde a municipalização estavam instalados em salas de madeira, em condições precárias de funcionamento.

³¹ A implantação do Ensino Fundamental de nove anos resultou no aumento do número de alunos matriculados no Ensino Fundamental. O Pré III passou a integrar o Ensino Fundamental sob a nomenclatura de 1º ano.

Em 1998 e 1999, a municipalização se deu por meio de transferência de responsabilidade. O prédio, o mobiliário e os alunos foram recebidos do sistema estadual; apenas os professores e funcionários foram contratados pela prefeitura. Em 2001, o prefeito Eduardo Carlos Felipe (PFL), que assumiu o mandato no período 2001-2004, optou por não mais receber prédios escolares do sistema estadual, e sim por construir os prédios escolares para receber os alunos que vinham por meio de transferência do sistema estadual ou de outras localidades.

Somente em 2009, a SME-Poá implantou o Ensino Fundamental de nove anos. Nessa transição, o Pré-III, que atendia crianças com faixa etária entre 5 e 6 anos até o ano de 2008, passou a denominar-se 1º (primeiro) ano da Educação Básica. A primeira série, que atendia alunos com faixa etária entre 6 e 7 anos, passou a denominar-se 2º (segundo) ano da Educação Básica. Como 2009 foi o primeiro ano de funcionamento do Ensino Fundamental de nove anos, a SME manteve os alunos das 2^{as}, 3^{as} e 4^{as} séries identificados com a nomenclatura antiga.

No quadro seguinte podemos observar a distribuição das matrículas na rede municipal de Poá em 2009.

Quadro 8 – Demonstrativo de atendimento de alunos pela Rede Municipal em 2009

Unidades	Creches	Pré-I e II	1º ano	2º ano	2ª, 3ª e 4ª séries	Educação de Jovens e Adultos	Educação Especial	Total
Creches	701						03	704
Escolas com atendimento a Educação Infantil		2.040	1.317				06	3.363
Escolas com atendimento ao Ensino Fundamental			267	1.565	4.370		128	6.330
Educação de Jovens e Adultos						363	05	368
Total Geral	701	2.040	1.584	1.565	4.370	363	142	10.765

Fonte: SME-Poá

Como pode ser visto, por ser o primeiro ano da implantação do Ensino Fundamental de nove anos, parte dos alunos matriculados nos 1^{os} anos é atendida

em escolas específicas de Educação Infantil, parte em escolas específicas de Ensino Fundamental.

O município pesquisado firmou o convênio iniciando a municipalização pelas séries iniciais do Ensino Fundamental e foi ampliando progressivamente o atendimento, mas ainda não atende à totalidade de alunos matriculados nas séries iniciais, sendo que parte desses alunos está matriculada em escolas estaduais ou particulares.

De acordo com essa realidade, em 2009 a SME-Poá era responsável pelo atendimento de 10.765 alunos, que estão distribuídos da seguinte forma: 704 matriculados nas doze Creches Municipais; 3.363 nas vinte unidades específicas de Educação Infantil; e 6.698 nas dezessete unidades específicas de Ensino Fundamental (6.330 matriculados nas séries iniciais e 368 matriculados na Educação de Jovens e Adultos).

1.3.1 – Apoio técnico-pedagógico

Como a municipalização foi implementada de forma repentina, o município recebeu os alunos do sistema estadual sem condições técnicas e financeiras. Como consequência da ausência de infraestrutura técnico-pedagógica da época, somente o Secretário Municipal de Educação respondia pelo segmento do Ensino Fundamental, logo, cabia a ele realizar as visitas às escolas e orientar os diretores, enquanto a direção escolar, sem contar com o apoio de coordenador pedagógico, dava assistência pedagógica³² aos professores que acabavam de ingressar.

Em 1998, os professores polivalentes³³ ministravam todas as disciplinas da grade curricular, inclusive Educação Artística³⁴ e Educação Física³⁵, mesmo sem ter nenhuma formação específica nessas áreas, o que confirma que a SME-Poá passava por grandes dificuldades estruturais, financeiras e técnicas, mas, com vistas ao FUNDEF, manteve o objetivo de ampliar o número de matrículas de alunos no Ensino Fundamental.

³² Os primeiros coordenadores pedagógicos foram contratados em março de 2002. De 1999 a fevereiro de 2002, o acompanhamento pedagógico era realizado pelo diretor de escola.

³³ Professores polivalentes ministram todas as disciplinas das séries iniciais do Ensino Fundamental.

³⁴ Os professores de Educação Artística só foram contratados em 2006.

³⁵ Os professores de Educação Física foram contratados em 1999 para ministrar uma aula semanal para cada turma, em 2003 passaram a ministrar duas aulas para os alunos de 1ª e 2ª série e somente a partir de 2005 os professores passaram a ministrar duas aulas semanais para todos os alunos.

Arelaro (2007) traz uma reflexão sobre o interesse dos prefeitos nos recursos prometidos pelo Ministério da Educação:

[...] com a criação do FUNDEF remunerou-se, pela primeira vez na história da educação brasileira, o serviço público educacional pelo número de atendimentos que as esferas públicas estaduais e municipais realizavam. Este novo sistema acabou incentivando um processo sumário de municipalização do ensino fundamental, em especial o das suas séries iniciais [...] (p. 909)³⁶

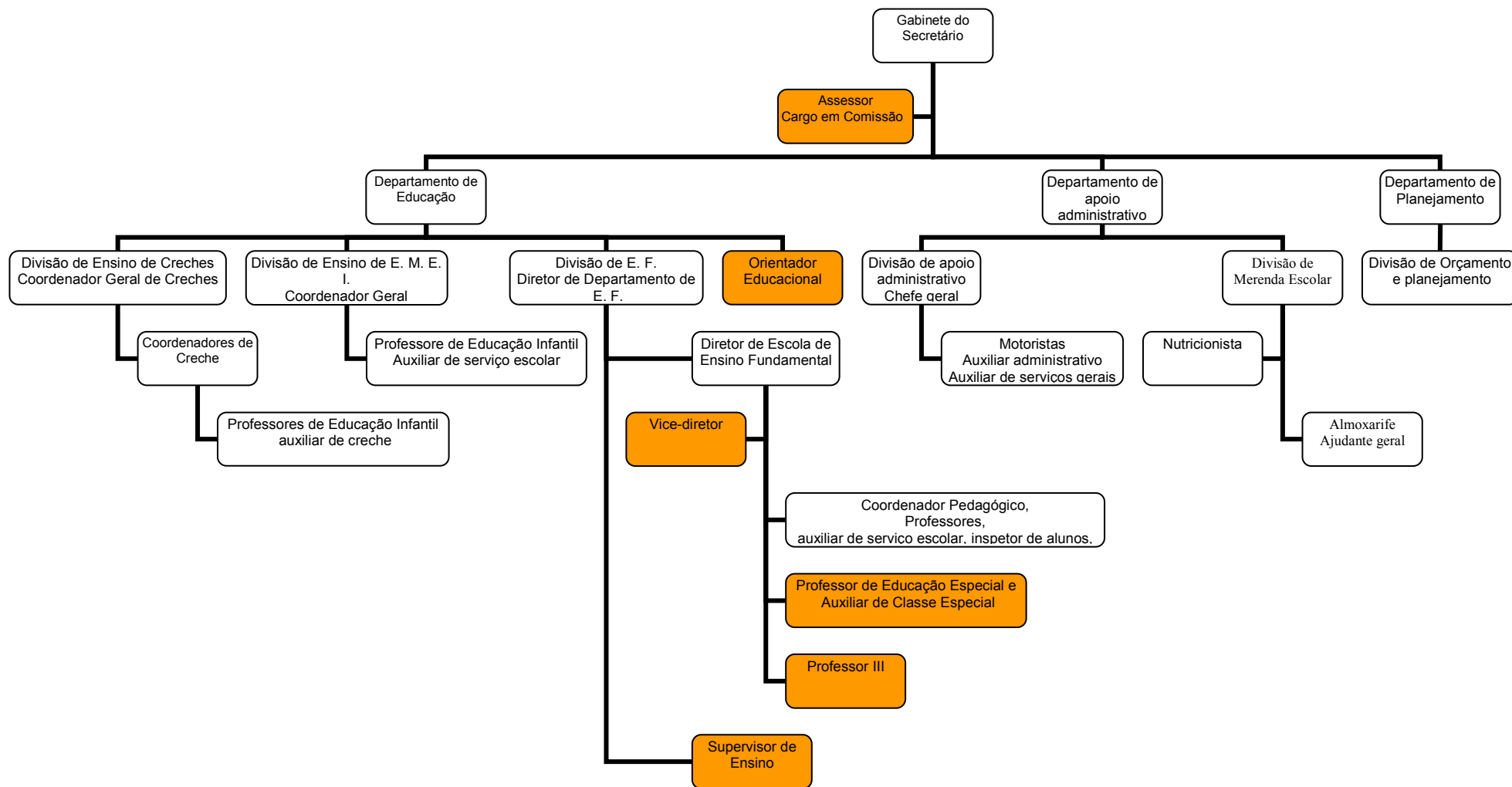
A falta de uma equipe de apoio exigia uma reforma administrativa e assim, em 1999, foi aprovada a Lei n.º 2.697/99, que “estabelece normas sobre a implantação da reforma administrativa no âmbito do município de Poá”. De acordo com essa lei, o município teria uma boa estrutura de funcionamento, mas na realidade era bem diferente. Com os dados coletados na análise documental, elaboramos dois organogramas: o Organograma I, com base na legislação citada, mostra como seria a SME se os cargos estivessem realmente preenchidos, enquanto o Organograma II mostra os cargos que estavam ocupados.

Para confirmar a carência da infraestrutura técnico-pedagógica do município, destacamos que, de 1999 a 2004, o Diretor de Departamento de Ensino Fundamental foi o único profissional responsável pela parte pedagógica e administrativa do segmento do Ensino Fundamental na rede municipal.

³⁶ Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

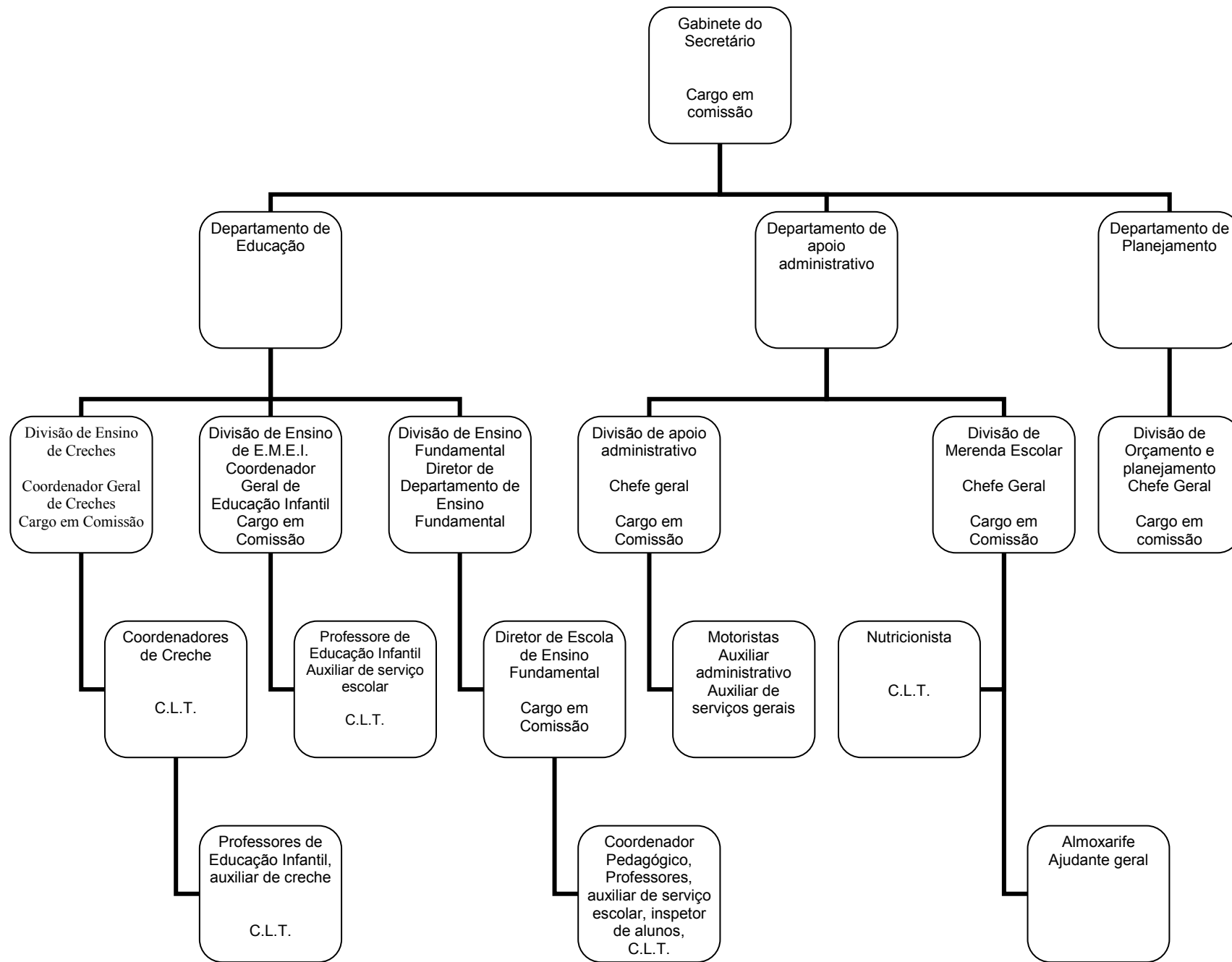
ORGANOGRAMA I

QUADRO DE PESSOAL DA SME-POÁ DE ACORDO COM A LEI N.º 2697/99



As caixas coloridas indicam os cargos existentes na lei, mas não preenchidos na época.

ORGANOGRAMA II
QUADRO DE PESSOAL DA SME-POÁ EM ATUAÇÃO NO ANO DE 1999



Com a ausência de infraestrutura, coube a esse profissional, contratado em 1999, buscar amparo junto ao Ministério da Educação, época em que o ministro Paulo Renato de Costa Souza, por meio do programa denominado “Parâmetros em Ação”, propôs assessorar os municípios. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados como política de estado, seriam estudados pelos diretores das escolas recém-municipalizadas. O município de Poá fez a adesão ao programa e, por meio desse convênio, os diretores reuniam-se mensalmente com uma professora do MEC, que passou a ser responsável pelo desenvolvimento e acompanhamento do trabalho dos diretores. Não era um trabalho específico para os diretores do município de Poá, pois era realizado em polos. O município de Poá pertencia ao Polo da Região do Alto Tietê.³⁷

Os encontros contemplavam períodos de oito horas mensais de estudos dos Parâmetros Curriculares Nacionais. De forma mais genérica, esses encontros objetivavam auxiliar os diretores no preparo das reuniões de HTPC³⁸ e nas reuniões denominadas “paradas pedagógicas”³⁹, que aconteciam mensalmente.

Entre 1998 e 2001, os professores de Ensino Fundamental só participaram de algumas palestras oferecidas por editoras⁴⁰ em troca de demonstração de livros didáticos e paradidáticos. Somente no ano de 2002 foi dado início a alguns cursos de formação inicial e contínua, quando 60 professores participaram do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), lançado pelo Ministério da Educação no governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB), com carga horária de 180 (cento e oitenta) horas. Em Poá, esse curso foi realizado por meio da contratação de dois professores que passaram a ministrá-lo aos professores do município.

³⁷ O Polo do Alto Tietê era formado por dez municípios: Arujá, Biritiba Mirim, Ferraz de Vasconcelos, Guararema, Itaquaquecetuba, Mogi das Cruzes, Poá, Salesópolis, Santa Isabel e Suzano. A região recebe esse nome devido à localização geográfica da cidade. O Rio Tietê passa em partes dessas cidades no seu percurso entre a nascente e a capital.

³⁸ As reuniões de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) tiveram início na Rede Municipal em 1999 somente para os professores do Ensino Fundamental.

³⁹ No município eram chamados de “parada pedagógica” os dias em que as aulas eram suspensas para que os professores pudessem estudar. Nesse dia todos os professores e diretores reuniam-se em uma mesma escola para estudar os Parâmetros Curriculares Nacionais.

⁴⁰ As editoras faziam contato com a SME e ofereciam palestras para professores e diretores. Essas palestras eram gratuitas e, em troca, as editoras faziam exposição de materiais didáticos para os professores.

Também em 2002, considerando que as palestras oferecidas pelas editoras em nada ajudavam e que grupos de estudos oferecidos somente nos HTPCs⁴¹ não vinham auxiliando os professores para o desenvolvimento de sua prática docente, houve uma adaptação no calendário escolar de forma que duas vezes por mês os alunos tivessem suspensão das aulas, em dias alternados, para que os professores pudessem participar de outros cursos. Por falta de equipe técnica pedagógica da própria SME, foi contratada a empresa Educon Assessoria Pedagógica, que ofereceu um curso com carga horária de 100 (cem) horas, incluindo as diversas áreas do conhecimento. Esses cursos não foram pagos com recursos do FUNDEF, mas sim com recursos destinados à formação de professores, que vinham do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Em 2003, aproximadamente 70 professores⁴² iniciaram formação em nível superior, um resultado do Programa PEC – municípios em parceria com o Fundo de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (FDE). A Pontifícia Universidade Católica de São Paulo fez parte do processo de formação dos professores. Por esse curso o município pagou 100% do valor da matrícula para os professores e concedeu uma bolsa de estudos de 30% do valor da mensalidade.⁴³ Essa ação, financiada pelos recursos do FUNDEF, trouxe um aumento no índice de professores com formação em nível superior, o que podemos observar no quadro seguinte.

Quadro 9 – Percentual de professores com formação em nível superior

Ano	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Percentual	28%	38,9%	41,4%	49,6%	60,9%	65,2%

Fonte: INEP

No segundo semestre de 2003, outros cursos foram oferecidos fora do horário de trabalho, mas somente 50% dos professores puderam participar. Um deles foi realizado por meio da contratação da empresa Grupo de História da Baixada Santista (GRUHBAS), que ofereceu um curso com carga horária de 30 horas envolvendo temas nas diversas áreas do conhecimento.

⁴¹ Os encontros de HTPC que aconteciam duas vezes por semana, com 50 minutos de duração, continuavam destinados aos estudos, mas não eram suficientes. Era preciso criar uma política de reflexão contínua sobre a proposta, o que exigia maior tempo de dedicação aos estudos.

⁴² Parte destes atuava na educação infantil, outra parte no ensino Fundamental I.

⁴³ Os professores concluíram a formação em dezembro de 2004.

Em 2004, aproximadamente 50% dos professores participaram de cursos que foram ministrados por meio da contratação de um professor mestre em Psicologia da Educação pela PUC-SP. Tais cursos tiveram carga horária de 30 horas nas diversas áreas de conhecimento⁴⁴ e foram ministrados para professores, coordenadores pedagógicos, merendeiras e escriturários. Para cada profissional foi abordado um tema específico sobre educação.

Esses cursos não tinham continuidade garantida porque a cada ano uma empresa diferente vencia a licitação. A falta de uma equipe de apoio técnico-pedagógico criada na própria rede municipal resultava em um trabalho fragmentado e que não atendia às especificidades dos professores da rede municipal.

Nota-se que o processo de formação de professores na rede municipal ainda estava amparado em uma concepção restrita. Os cursos eram ministrados por empresas que não atendiam à totalidade das necessidades específicas dos professores. De alguma forma, atenderam parcialmente às expectativas docentes, mas ora atendiam a um grupo de professores, ora a outro. Isso acontecia justamente por serem oferecidos por meio de contratações de profissionais externos à realidade da rede municipal, sem levar em consideração a necessidade específica de cada escola e de cada grupo de professores.

Freire (2006) afirma

Esperamos que tenhas percebido que a nossa tarefa revolucionária não poderia ser a de simplesmente dar informações. A nossa tarefa revolucionária exige de nós não apenas informar corretamente mas também formar. Ninguém se forma realmente se não assume responsabilidades no ato de formar-se. O nosso Povo não se formará na passividade, mas na ação sempre em unidade com o pensamento (p. 87).

Quanto aos materiais de apoio, somente em 2003, em atendimento à solicitação dos professores, a SME fez uma compra de materiais pedagógicos.⁴⁵ Mesmo assim, os professores reclamavam da falta de livros paradidáticos, folhas de sulfite, impressoras e microcomputadores. Também faltava manutenção das

⁴⁴ Neste curso foram incluídos os inspetores de alunos, merendeiras e escriturários com assuntos relacionados à área de atuação. Foi a primeira experiência do sistema municipal em incluir esses profissionais em cursos.

⁴⁵ Cada escola de Ensino Fundamental recebeu: dez caixas de blocos lógicos, dez caixas de *cousinaire*, dez caixas de jogos de dominós envolvendo as quatro operações matemáticas, um miniplanetário, uma TV, um DVD, uma enciclopédia Barsa, um retroprojetor com telão, dois rádios, um globo terrestre, diversos mapas, um dorso, bambolês, colchonetes, banco sueco, cones e cordas.

escolas, tendo em vista que algumas unidades, que foram recebidas do sistema estadual, eram construções antigas e necessitavam de grandes reformas.⁴⁶

Como visto, desde a municipalização, o apoio técnico-pedagógico foi muito restrito, o que exigia a elaboração de um plano educacional para a rede municipal.

1.3.2 – Plano Municipal de Educação

Em 9 de janeiro de 2001 estava sendo aprovado em Brasília o Plano Nacional de Educação (PNE), que trazia novos desafios à Educação Municipal, entre eles a proposta de construir coletivamente o Plano Municipal de Educação (PME) e o plano de carreira para o magistério.

Em nossa pesquisa documental, observamos que nessa época também foi contratada uma empresa de consultores educacionais para esboçar um plano de carreira com a participação apenas representativa dos professores. A primeira parte do documento ficou pronta em meio a reuniões polêmicas, mas, diante do contexto, convencida de que os professores não estavam de acordo com o plano de carreira proposto, a empresa entregou-o à SME-Poá mesmo sem concluí-lo.

Neste mesmo ano, para atender ao dispositivo constitucional e percebendo que tanto o plano de carreira como o PME precisavam ser elaborados por seus agentes, a SME-Poá constituiu uma comissão para elaborar o anteprojeto do Plano Municipal de Educação e posteriormente dar continuidade à elaboração do plano de carreira.

A comissão traçou como objetivo uma consulta direta e sistemática à comunidade escolar. Assim, foi criada uma comissão composta por representantes da sociedade civil.⁴⁷ Cabia a tal comissão analisar e discutir as propostas da comunidade escolar e dos municípios e encaminhá-las às autoridades competentes, realizar uma avaliação da realidade educacional do município, levantando problemas, apontando potencialidades e apresentando propostas inovadoras, além de acompanhar e avaliar a implementação do PME. Era importante registrar esse

⁴⁶ A E.M.E.F. Prof. José Antonio Bortolozzo foi criada como escola estadual em 30/11/1957 e municipalizada em 1999, sem passar por nenhuma reforma.

⁴⁷ Entre os representantes da sociedade civil estava o Prof. Adilson Ribas Ramos, como representante das escolas particulares, que no governo seguinte assumiu como Secretário Municipal de Educação.

momento como garantia de ações concretas que levassem à melhoria do rendimento escolar e à continuidade das ações nas políticas públicas de educação.

Arelaro (2007) publicou um artigo intitulado “Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política?”, no qual nos instiga a refletir sobre as condições oferecidas para a realização dessas discussões e debates:

Este é um processo que implica, por definição, uma tramitação democrática, em que o ritual de reuniões sistemáticas preveja que todos os presentes possam manifestar. Daí que as mesmas precisam ser realizadas com intervalos compatíveis, que permitam aos “representantes” dos diversos grupos – delegados eleitos ou escolhidos – consultar seus “representados”, trazendo sempre reflexões e sugestões dos mais amplos segmentos (p. 903).⁴⁸

Muitas vezes, a falta de continuidade de ações em Políticas Públicas decorre da fragmentação do trabalho em ações partidárias. A cada nova administração implanta-se uma ação, que é abandonada quando chegam novos administradores. Isso explica a importância de uma comissão composta por pessoas de diferentes segmentos da sociedade, de modo que possam discutir, opinar e sugerir ações concretas para a melhoria da qualidade de ensino. As reuniões realizadas no município durante o ano de 2003 tinham como objetivo dar voz à comunidade escolar para posteriormente traçar ações que favorecessem o ensino e a aprendizagem de todas as crianças.

No processo, um Fórum Municipal foi realizado no mês de novembro do mesmo ano, com a presença do poder executivo. Além do prefeito, todos os secretários municipais foram envolvidos nessa discussão. Estes precisavam ouvir as necessidades específicas de cada escola e tomar as providências, a fim de não só ampliar o número de matrículas, mas também garantir condições dignas para a realização do trabalho nas escolas. Cada escola encaminhou um representante eleito entre os pares, que expôs as prioridades da comunidade escolar. Com destaque para as necessidades de melhoria mais urgentes estavam: a redução do número de alunos por sala, o que demandaria a construção de novas unidades escolares; a elaboração de um plano de carreira para o quadro do magistério que

⁴⁸ Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

pudesse contribuir para a redução da rotatividade de professores no município;⁴⁹ a ampliação ou criação de vagas do quadro de profissionais de apoio, como professores de Educação Artística, Educação Física, professores de Classe Especial, Supervisores de Ensino, Psicólogos e Psicopedagogos⁵⁰ e assistentes técnicos pedagógicos para atuar junto aos professores e coordenadores pedagógicos; a agilidade para atendimento dos alunos encaminhados para os postos de saúde; o investimento em recursos materiais e formação contínua dos professores.

Foram reuniões de conflitos, como comentado por Medel (2008):

Esse coletivo estrutura o seu trabalho com o intuito de garantir principalmente, o sucesso dos alunos e o atendimento das necessidades educativas de sua comunidade. No entanto, é necessário reconhecer o conflito como algo positivo, que auxilia no crescimento do coletivo, pois enriquece o grupo e o leva, por meio do diálogo, a buscar soluções compartilhadas para os problemas existentes. (p. 42)

Terminadas as reuniões, foi entregue ao prefeito cópia do documento elaborado com base nas solicitações dos munícipes. Tanto o fórum como os minifóruns realizados em cada escola municipal constituíram em canais de cobrança de responsabilidades do governo municipal, o que Casali (2007, s/n) chama de “política com ação coletiva”. Tais reuniões, baseadas no princípio de transparência, possibilitavam à sociedade civil conhecer e participar das decisões políticas. A sociedade civil trouxe sua contribuição. Eram reivindicações recorrentes. Era a escola exercendo sua função política. Esse movimento representava que a escola estava cumprindo o seu papel de “Micrópolis: uma Pólis condensada, concentrada. Toda escola funciona como uma cidade matricial para suas crianças e jovens estudantes.” (CASALI, 2007).

Em 2004, por ser um ano eleitoral, as reuniões foram suspensas e o projeto do PME foi arquivado⁵¹, sendo retomado somente em 2009⁵², no governo do

⁴⁹ Os municípios vizinhos tinham melhores ofertas salariais, o que encorajava os docentes a deixar a rede municipal em busca de melhores condições salariais.

⁵⁰ Havia uma demanda de crianças portadoras de necessidades especiais matriculadas no ensino regular e os professores precisavam de apoio técnico-pedagógico.

⁵¹ O projeto do PME, embora elaborado no ano de 2004 de forma democrática e com participação da comunidade, não chegou a ser encaminhado à Câmara Municipal. Com a troca de mandato, permaneceu parado e até dezembro de 2008 nada foi feito. Junto ao PME também foi esboçado o Plano de Carreira, com a participação da classe representativa do magistério, mas que também não foi encaminhado à Câmara Municipal.

prefeito Francisco Pereira de Sousa (PDT). Para cumprir a exigência da Lei n.º 11.738 de 16 de julho de 2008, a SME constituiu uma comissão com a tarefa de elaboração do projeto do plano de carreira e do PME, conforme preconiza o artigo 6º da citada Lei:

Art. 6º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar ou adequar seus Planos de Carreira e Remuneração do Magistério até 31 de dezembro de 2009, tendo em vista o cumprimento do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, conforme disposto no parágrafo único do art. 206 da Constituição Federal.

Assim, em março de 2009, a comissão retomou os estudos junto com os professores e seus representantes.

1.3.3 – A proposta curricular para o Ensino Fundamental I.

Mesmo mediante as dificuldades, entre 1998 e 2004 a proposta curricular foi elaborada com a participação dos professores, que analisavam e selecionavam os conteúdos sob orientação da SME, tendo como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que estabelecem indicadores mínimos que devem ser trabalhados em todo o sistema educativo brasileiro.

Nessa época, no município, havia uma estrutura técnica composta por três tipos de planos que se complementavam:

1. O projeto político pedagógico da escola, denominado no município como “Plano Diretor”, que trazia as características e diagnósticos relativos à comunidade escolar, explicitando os objetivos gerais e específicos e as metas a serem alcançadas anualmente. Tal plano era quadrienal, revisto anualmente;
2. O plano de ensino, como parte integrante do projeto político-pedagógico,

⁵² As reuniões de discussões e estudos para elaboração do Plano de Carreira do município foram retomadas somente com o atual governo (2009-2012). Em maio de 2009, o governo federal informou que os 5.563 municípios do Brasil teriam até o dia 31/12/2009 para elaborar o plano de carreira para os professores da educação básica das respectivas redes. Em Poá, as reuniões aconteceram em 2009 com comissão representativa da comunidade escolar. O projeto do plano de carreira foi entregue ao poder executivo em dezembro de 2009, conforme determinado na Lei, mas até o período da finalização de nossa pesquisa, ainda não havia sido aprovado pela Câmara Municipal. Nesse sentido, o município de Poá, até o período da finalização desta pesquisa, não possui Plano de Carreira nem Plano Municipal de Educação.

dava forma aos mínimos curriculares. Os professores ordenavam o que deveria ser ensinado em cada série, seguindo as prescrições dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Esse plano era elaborado com destaque aos objetivos gerais que deveriam ser alcançados em cada disciplina no período de um ano, correspondente à série. Havia, ainda, seu desmembramento em objetivos específicos, que deveriam ser atingidos ao término de cada bimestre. Nesse plano também eram definidos os conteúdos, recortes do conhecimento que se esperava que os alunos adquirissem em cada disciplina, além do levantamento dos recursos materiais disponíveis. Era elaborado pelo coletivo de professores do Ensino Fundamental e servia para todas as escolas. Constituía-se, assim, uma base homogênea, cuja elaboração era fruto da participação dos professores, que realizavam sua revisão contínua na escola, além de reunião semestral, prevista para revisão coletiva do plano e troca de experiências entre os professores;

3. O plano com a sequência didática de um conjunto de aulas era elaborado pelo coletivo de professores de cada série, na própria escola de atuação.

Assim, a delimitação de conteúdos, objetivos e escolha metodológica era feita com a participação docente. O Plano de Ensino era um documento simples, flexível e servia como orientador do trabalho docente, mas faltavam as condições necessárias para a concretização.

O Ministério da Educação destaca na introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais que:

Ao elaborar seu projeto educativo, a escola discute e explicita de forma clara os valores coletivos assumidos. Delimita suas prioridades, define os resultados desejados e incorpora a auto-avaliação ao trabalho do professor. Assim, organiza-se o planejamento, reúne-se a equipe de trabalho, provoca-se o estudo e a reflexão contínuos, dando sentido às ações cotidianas, reduzindo a improvisação e as condutas estereotipadas e rotineiras que, muitas vezes, são contraditórias com os objetivos educacionais compartilhados. (2001, p. 49)

Desse modo, o plano de ensino enriquecia-se pelo trabalho coletivo. O que faltava era um plano municipal que desse direcionamento à política pública de educação que, de forma consistente, investisse em materiais pedagógicos, equipe técnica de apoio, formação contínua e valorização do magistério.

Os professores selecionavam os conteúdos em conjunto e, da mesma forma, discutiam sobre como desenvolver as atividades, mas não era o suficiente para melhorar a qualidade de ensino.

Pudemos perceber que, além das dificuldades encontradas em relação à formação de professores, as escolas careciam de muitos materiais básicos. A orientação geral oriunda do Ministério da Educação, no que se refere à elaboração da proposta pedagógica, era de que se garantisse a participação docente, mas a participação sem recursos materiais e sem suporte de uma equipe técnica pedagógica formada por profissionais qualificados não garantia bons resultados.

A falta de infraestrutura e de cursos oferecidos por empresas contratadas trouxe sérias consequências para o rendimento dos alunos, os quais passamos a observar.

1.3.4 – O rendimento escolar dos alunos do Ensino Fundamental I no período 1999-2004

O crescimento de forma desordenada do Ensino Fundamental no município de Poá trouxe sérias consequências para os resultados do rendimento escolar, como pode ser visto nos quadros a seguir.⁵³

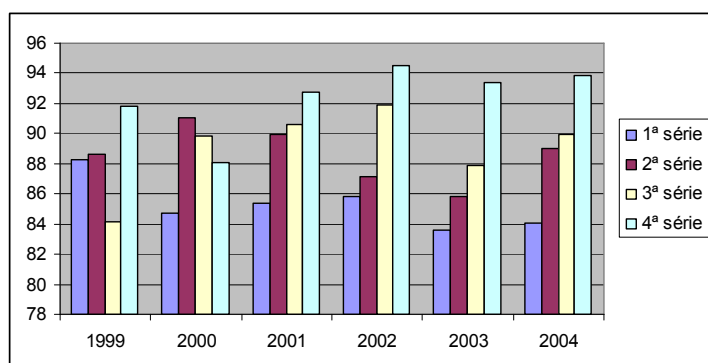
Quadro 10 – Taxas de aprovação no período de 1999 a 2004

	1999	2000	2001	2002	2003	2004
1ª série	88,3	84,7	85,4	85,8	83,6	84,1
2ª série	88,6	91,1	89,9	87,1	85,8	89
3ª série	84,2	89,8	90,6	91,9	87,9	89,9
4ª série	91,8	88,1	92,7	94,5	93,4	93,9

Fonte: INEP

⁵³ Vale destacar que, até o ano de 2004, o município de Poá não participou de nenhum tipo de avaliação externa.

Gráfico 1 – Taxa de aprovação no período de 1999 a 2004



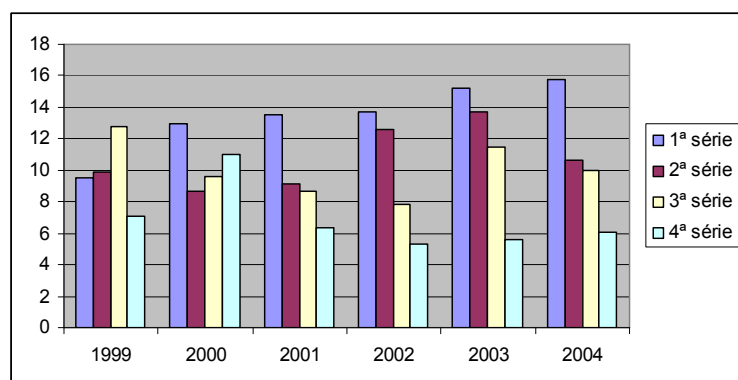
Elaborado pela autora

Quadro 11 – Taxas de reprovação no período de 1999 a 2004

	1999	2000	2001	2002	2003	2004
1ª série	9,5	13	13,5	13,7	15,2	15,8
2ª série	9,9	8,7	9,1	12,6	13,7	10,6
3ª série	12,8	9,6	8,7	7,8	11,5	10
4ª série	7,1	11	6,3	5,3	5,6	6,1

Fonte: INEP

Gráfico 2 – Taxas de reprovação no período de 1999 a 2004



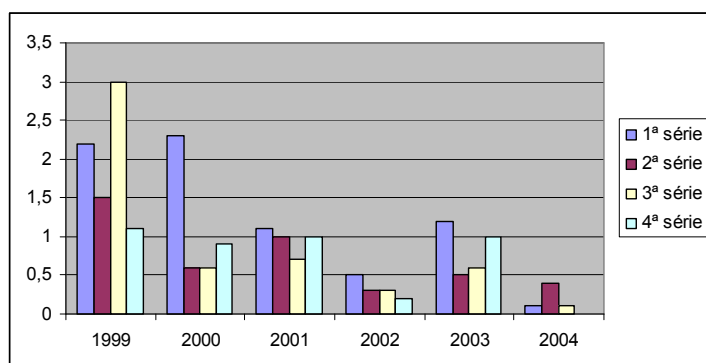
Elaborado pela autora

Quadro 12 – Taxas de evasão no período de 1999 a 2004

	1999	2000	2001	2002	2003	2004
1ª série	2,2	2,3	1,1	0,5	1,2	0,1
2ª série	1,5	0,6	1	0,3	0,5	0,4
3ª série	3	0,6	0,7	0,3	0,6	0,1
4ª série	1,1	0,9	1	0,2	1	0

Fonte: INEP

Gráfico 3 – Taxas de evasão no período de 1999-2004



Elaborado pela autora

Como podemos perceber, o município vinha enfrentando sérios problemas em relação ao rendimento escolar. Em 2004, mesmo com um percentual de 65,2% dos professores com formação em nível superior, os resultados do rendimento escolar não eram satisfatórios. A taxa de reprovação nas 1^{as} séries era altíssima, chegando a atingir o percentual de 15,8% em 2004.

Arelaro (2007: p.910) tece observações acerca dos municípios que de forma abrupta implantaram o Ensino Fundamental, sem condições técnicas e financeiras para assumirem tal responsabilidade.⁵⁴

Outro problema que pode ter contribuído para o baixo rendimento escolar é a troca de diretores de escolas que acontece a cada mandato. Notamos que a cada mudança de prefeito mudam-se também os diretores, o que alguns autores denominam de “prefeiturização”. Essas mudanças, somadas à falta de materiais de apoio pedagógico e de uma equipe de apoio técnico-pedagógico formada por profissionais da própria rede, são fatores que podem ter contribuído para o baixo rendimento escolar dos alunos.

Adrião et al (2009) afirmam que:

Num quadro de despreparo técnico e escassez de recursos, identificados por Barreto (1988) desde os anos de 1980, uma das conseqüências das opções governamentais parecem apontar para a introdução de mecanismos de privatização da educação municipal. (p. 803).⁵⁵

Concordamos com os autores quando em nossa pesquisa pudemos constatar, mediante nossos estudos, que a opção pelo apostilamento, no município de Poá, surgiu nessas circunstâncias. O município estava despreparado e em

⁵⁴ Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

⁵⁵ Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

condições adversas do ponto de vista operacional para assumir a responsabilidade do Ensino Fundamental I, o que levou à opção de contratação de empresa de ensino privado.

Arelaro (2007) também faz um alerta:

No processo turbulento e até irresponsável de municipalização de todo ou de parte significativa do ensino fundamental, seus dirigentes educacionais não conseguiram organizar, com um mínimo de condições objetivas e dignas de trabalho, um cotidiano escolar que favorecesse o florescimento de experiências pedagógicas singulares e interessantes nas suas redes públicas de ensino. Nem mais acreditam que seus professores sejam capazes de propor projetos de excelência pedagógica para suas escolas e, assim, para que não sejam novamente apontados como exemplo de um “pobre ensino pobre”, vem adotando “contratos” com metas de melhoria de desempenho, em curto e médio prazos, com escolas e instituições que pouco ou nada tem a ver com suas cidades, suas histórias e seus moradores (p. 915).

Passamos a acompanhar como esse processo se deu no município.

1.4 – A contratação da empresa de ensino privado

Passamos aos resultados da pesquisa documental que nos conduziu a dados importantes sobre o processo de contratação da empresa, dos repasses financeiros, dos aditamentos de contrato e das características do material didático oferecido à Prefeitura.

1.4.1 – O processo de contratação

Este item consiste no estudo do processo de contratação da empresa fornecedora do material didático, a partir da análise da documentação fornecida pela administração do prefeito Francisco Pereira de Sousa (PDT), gestão 2009-2012.

Logo depois de empossado, o prefeito Carlos Roberto Marques da Silva (PTB), gestão 2005-2008, que tinha à frente da SME o professor Adilson Ribas Ramos,⁵⁶ deu início ao processo para a contratação de empresa de ensino privado. O processo, iniciado em 23 de agosto de 2005, teve duração de cinco meses.

⁵⁶ O Secretário de Educação, como ex-diretor de escola privada, fez uma ampla reforma na rede municipal. A essência dessa reforma foi a contratação de empresa de ensino privado para o fornecimento de apostilas aos alunos das creches, Educação Infantil e Ensino Fundamental com o discurso de resolver o problema da ineficiência do ensino.

O Secretário Municipal de Educação encaminhou uma solicitação ao Departamento de Licitações e Contratos contendo o que segue:

Considerando a necessidade de implementar-se uma Política Municipal de Educação que atenda a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional capaz de garantir a concreção material da proposta pedagógica, de acordo com as peculiaridades locais e regionais, articuladas com as famílias dos nossos alunos e com a nossa própria comunidade, garantindo um efetivo processo de integração da Rede Municipal de Ensino, solicito providências quanto a contratação de empresa voltada à incumbência de fornecer proposta pedagógica para a implantação na Rede Municipal com início no exercício de 2006.⁵⁷

Nesse documento, a SME fez o pedido de compra de 10.970 (dez mil, novecentos e setenta) apostilas, sendo 4.470 (quatro mil, quatrocentos e setenta) para atendimento aos alunos de Educação Infantil e 6.500 (seis mil e quinhentas) para atendimento aos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série).

Em cumprimento à Lei n.º 8666/93,⁵⁸ o Departamento de Licitações e Contratos fez um levantamento prévio para saber da existência de dotações orçamentárias para a cobertura das despesas decorrentes, realizando assim um orçamento junto a três empresas com a seguinte especificação:

1 - Aquisição de material didático impresso em cadernos de atividades com ilustração colorida, contendo teoria e exercícios para servir de apoio ao Ensino Fundamental e Educação Infantil, com estimativa anual de aproximadamente 10.970 alunos, incluindo o material e a capacitação dos professores, em conformidade com o Memorando Interno da Secretaria de Educação.

Nesta etapa, três empresas se apresentaram com as respectivas propostas:

Quadro 13 – Orçamento inicial para levantamento de dotações orçamentárias

Data da apresentação	Empresa	Custo unitário por aluno/ano
23/09/2005	CERED – Centro de Recursos Educacionais	R\$ 180,00
26/09/2005	Editores Parma	R\$ 183,50
26/09/2005	Editores Sol Soft's e Livros Ltda.	R\$ 174,00

Fonte: Departamento de Licitações e Contratos do município de Poá

⁵⁷ Texto extraído do memorando interno elaborado pelo Secretário Municipal de Educação e encaminhado ao Departamento de Licitação e Contratos.

⁵⁸ Refere-se ao item três, do parágrafo segundo do artigo sétimo da Lei n.º 8666/93.

Com esses dados, o Departamento de Licitação encontrou um custo médio⁵⁹ por apostila de R\$ 179,17 (cento e setenta e nove reais e dezessete centavos) por aluno/ano, obtendo assim uma previsão dos gastos anuais caso se efetivasse a contratação de uma empresa.

Quadro 14 – Previsão do custo anual com a proposta apostilada de ensino

Segmento	Quantidade de alunos	Custo por aluno/ano R\$	Valor estimado do custo total
Educação Infantil	4.470	179,17	R\$ 800.889,90
Ensino Fundamental	6.500	179,17	R\$ 1.164.605,00
Total	10.970	179,17	R\$ 2.012.995,00

Fonte: Departamento de Licitações e Contratos do município de Poá

De posse dos valores, a Secretaria da Fazenda informou que os recursos correspondentes à compra do material didático para os alunos do Ensino Fundamental teriam como fonte a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, e o restante teria como fonte a Manutenção e Desenvolvimento de Outros Níveis de Ensino.

Diante da confirmação da existência de recursos, nessa mesma data, o prefeito Carlos Roberto Marques da Silva (PTB) autorizou a abertura do processo de concorrência pública.

No dia 29 de setembro de 2005, o Departamento de Licitações e Contratos encaminhou a minuta do edital que, após analisada e aprovada, foi denominado Edital n.º 085/05 de Concorrência Pública n.º 006/05, Processo n.º 10.908/05, com a descrição:

Contratação de empresa especializada para implantação de Sistema de Ensino para a Rede Municipal (Educação Infantil e Ensino Fundamental) com fornecimento de material didático e assessoria didático-pedagógica.

De acordo com o edital, o prazo para entrega das propostas seria 25 de novembro de 2005, às 10 horas, sendo que a abertura dos envelopes ocorreria na mesma data às 10h30.

Cumprindo as exigências do artigo 21 da Lei 8.666/93, o Departamento de Licitações e Contratos solicitou a publicação do Extrato do Edital, no *Jornal da*

⁵⁹ Valor médio é o resultado da soma dos valores dos três orçamentos, dividido por três.

Tarde, Caderno A 15 Economia e Trabalho, no *Diário de Suzano*⁶⁰ e no *Diário Oficial do Estado de São Paulo* em 6 de outubro de 2006.

Art. 21. Os avisos contendo os resumos dos editais das concorrências, das tomadas de preços, dos concursos e dos leilões, embora realizados no local da repartição interessada, deverão ser publicados com antecedência, no mínimo, por uma vez:

I - no Diário Oficial da União, quando se tratar de licitação feita por órgão ou entidade da Administração Pública Federal, e ainda, quando se tratar de obras financiadas parcial ou totalmente com recursos federais ou garantidas por instituições federais [...]

As empresas interessadas em participar do processo deveriam pagar uma taxa de R\$ 50,00 (cinquenta reais) para a aquisição de uma pasta contendo a documentação necessária para a participação da Concorrência Pública e uma taxa no valor de R\$ 10,00 (dez reais) para a aquisição de uma cópia por meio digital gravada em CD do respectivo edital.

Nessa etapa do processo, 12 (doze) empresas demonstraram interesse e pagaram as respectivas taxas para a retirada do Edital, sendo: uma empresa do Estado de Pernambuco, três empresas do Estado do Paraná, sete empresas do Estado de São Paulo e uma empresa do Estado de Santa Catarina.

Quadro 15 – Empresas que demonstraram interesse em participar do processo de concorrência pública

Empresa	Cidade - UF	UF	Retirada do Edital
Multimarcas Editoriais Ltda.	Recife	PE	7 de outubro de 2005
Expoente Soluções Comerciais e Educacionais Ltda.	Pinhais	PR	7 de outubro de 2005
Editora Gráfica OPET	Curitiba	PR	7 de outubro de 2005
Gráfica e Editora Posigraf (Positivo)	Curitiba	PR	10 de outubro de 2005
Pueri Domus	São Paulo	SP	11 de outubro de 2005
Instituto de Cultura, Desenvolvimento Educacional, Promoção Humana e Ação Comunitária Arte Pop	São Paulo	SP	13 de outubro de 2005
Silvio Rossi	Poá	SP	17 de outubro de 2005
Instituto Tecnológico do Conhecimento Ltda.	Florianópolis	SC	19 de outubro de 2005
Editora Sol Soft's e Livros Ltda.	São Paulo	SP	20 de outubro de 2005
Wolff Reis Informática Ltda.	Monteiro Lobato	SP	22 de novembro de 2005
Lorena Ensino Fundamental	Lorena	SP	24 de outubro de 2005
Editora Moderna	São Paulo	SP	27 de outubro de 2005

Fonte: Departamento de Licitações e Contratos do município de Poá

⁶⁰ O jornal *Diário de Suzano* tem circulação regional.

De posse do edital, duas empresas entraram com o pedido de impugnação do Processo Licitatório, devido às exigências constantes nos itens 1.2.3, 1.2.4. e 2.2.3.1.

O item 1.2.3 trata do agrupamento das disciplinas, como podemos observar:

Os alunos receberão para acompanhar as aulas os cadernos de atividades por bimestre ou semestre, conforme o caso, em dosagem adequada, a uma certa quantidade de tarefas que devem ser executadas com a finalidade de fixação do tema e verificação da aprendizagem. Os cadernos serão divididos por área, da seguinte forma: um caderno com as disciplinas agrupadas por bimestre: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências; um caderno por semestre de Artes e Inglês.

O item 1.2.4 reforça que, além da impressão do material, a empresa deverá oferecer:

CD ROM referente às disciplinas do caderno; CD ROM de Música; Encarte de mapas para as 4^{as} séries; pasta de jogos de Matemática de 1^a a 4^a series; jogo de quebra-cabeça de Anatomia Humana para a 4^a série; cartões ilustrados e coloridos referentes à disciplina de inglês.

No dia 24 de outubro de 2005, a Editora Gráfica Opet Ltda., que havia retirado cópia do Edital no dia 7 do respectivo mês, também entrou com um pedido de impugnação da licitação destacando:

Apenas com tais exigências já se pode constatar que não estará qualquer empresa apta a atender aos reclamos do edital e, além disso, aquela que já adota em suas corriqueiras atividades comerciais o fornecimento de CD-ROM (com música e/ou conteúdo) e jogo de quebra-cabeças de anatomia humana (!) sairá anos-luz a frente das demais competidoras porque não terá de especialmente desenvolver algo para atendimento das “necessidades” desta administração municipal.⁶¹

As empresas reclamaram que as especificações colocadas no edital eram condizentes com as do material de uma determinada editora.

No dia 22 de novembro de 2005, outro documento foi encaminhado pela empresa Wolff & Reis Informática Ltda.:

Está sendo exigido pelo item 2.2.3.1 do edital que a proponente apresente a comprovação de registro da obra no sistema ISBN da fundação Biblioteca Nacional do Ministério da cultura, em nome da licitante, dizendo que a solicitação citada ultrapassa o limite imposto pela legislação vigente para as exigências relativas a qualificação técnica das interessadas.

⁶¹ Texto extraído da impugnação do recurso feito pela Editora Gráfica Opet Ltda. em 24 de outubro de 2005.

Em 23 de novembro de 2005, a Editora Sol Soft's e Livros Ltda. fez depósito de garantia⁶² no valor de R\$ 19.654,95 (dezenove mil, seiscentos e cinquenta e quatro reais e noventa e cinco centavos).⁶³

No dia 24 de novembro de 2005 foi publicado no *Diário Oficial do Estado de São Paulo* a seguinte redação:

A Comissão Municipal Permanente de Licitações da Prefeitura da Estância Hidromineral de Poá comunica aos interessados, que fica adiada "sine die", a entrega das propostas e abertura da Concorrência Pública nº 006/05 inicialmente prevista para o dia 25/11 em razão da necessidade de análise mais detalhada dos documentos de impugnação.⁶⁴

Em janeiro de 2006 houve mudança de componentes na Comissão Permanente de Licitações e, assim, pela Portaria n.º 21.481/2006 de 2 de janeiro, foi designada nova Comissão Municipal Permanente de Licitações (CMPL).

Segundo Nicoletti (2009), o papel da comissão é garantir a transparência no processo licitatório com a maior rapidez possível.

Quanto à entrega dos envelopes para a Concorrência Pública, a Editora Sol Soft's e Livros Ltda. entregou carta de capacidade técnica fornecida pelos municípios que já utilizavam os serviços da editora. Na carta constava que a empresa já fornecia material didático para os municípios de Santana de Parnaíba, Charqueada e Saltinho, todos localizados no Estado de São Paulo.

Em 16 de janeiro de 2006, a Editora Sol Soft's e Livros Ltda. entregou os outros dois envelopes: um contendo a documentação⁶⁵ de habilitação⁶⁶ e o outro contendo a proposta técnica com cronograma de atividades e a especificação detalhada do material. Em tal data também foi redigida e realizada a leitura da ata da reunião de abertura da Concorrência Pública nº 006/05 Edital 085/05 Processo 10.908/05:

⁶² O depósito de garantia está previsto no inciso III do artigo 31 da Lei Federal 8.666/93 com alterações introduzidas posteriormente, na modalidade abaixo discriminada, conforme previsto no parágrafo primeiro, artigo 56 da mesma legislação.

⁶³ O parágrafo primeiro do artigo 56 diz que "Caberá ao contratado optar por uma das seguintes modalidades de garantia: I - caução em dinheiro ou títulos da dívida pública; II - seguro-garantia; III - fiança bancária".

⁶⁴ Em 3 de janeiro de 2005 pela Portaria 20.615/2005 foi designada a Comissão Municipal Permanente de Licitações.

⁶⁵ Na documentação de habilitação constam nomes e níveis de formação acadêmica de todos os profissionais envolvidos na elaboração do material.

⁶⁶ No artigo 27 da Lei 8666/93 consta que "Para a habilitação nas licitações exigir-se-á dos interessados, exclusivamente, documentação relativa a: I - habilitação jurídica; II - qualificação técnica; III - qualificação econômico-financeira; IV - regularidade fiscal".

Aos dezesseis dias do mês de janeiro de dois mil e seis às dez horas e trinta minutos, nas dependências do Departamento de Licitações e Contratos – Secretaria da Administração da Prefeitura da Estância Hidromineral de Poá, reuniu-se a Comissão Municipal Permanente de Licitações, nomeada através da portaria nº 21.481/06, para a abertura dos envelopes referentes a Concorrência Pública nº 006/05 Edital nº 085/05 Processo nº 10.908/05, que foram recebidos nessa data, até as dez horas, conforme exigência do Edital. Decorrido o prazo regulamentar para o recebimento dos envelopes constatou-se o comparecimento da empresa: Editora Sol Soft's e Livros Ltda. Deixaram de apresentar as propostas, apesar de terem adquirido o Edital, as empresas: Multimarcas Editoriais Ltda., Wolff Reis Informática Ltda., Editora Moderna Ltda., Lorena Ensino Fundamental Ltda., Silvio Rossi, Instituto de Cultura Desenvolvimento Educacional Promoção Humana e Ação Comunitária Arte POP, Poerri Domus Escolas Associadas Ltda. Gráfica e Editora Posigraf, Expoente Soluções Comerciais e Educacionais Ltda., Editora Gráfica Opet e Instituto Tecnológico do Conhecimento Ltda.

Analisando as documentações, pudemos perceber que as especificações e exigências do edital eram idênticas às da empresa que pretendiam contratar, o que resultou no comparecimento de uma única empresa na data da abertura do envelope. Na pesquisa documental também encontramos o registro da leitura da ata da sessão de julgamento da proposta técnica referente à Concorrência Pública n.º 006/05 Edital n.º 085/05 Processo n.º 10.908/05.

Aos dezesseis dias do mês de janeiro de dois mil e seis, às quatorze horas, nas dependências da Secretaria de Administração – Departamento de Licitações e Contratos desta Prefeitura, reuniu-se a Comissão Municipal permanente de licitações, nomeada através da portaria nº 21.481/06, juntamente com os membros da Secretaria da Educação⁶⁷, a fim de julgar o envelope nº 02 com a Proposta Técnica da empresa Editora Sol Soft's e Livros Ltda. participante e habilitada da presente licitação. Após a análise dos documentos e materiais apresentados, Comissão Municipal Permanente de Licitações e os membros da educação verificou o atendimento ao item 6.1 e subitem do edital, obtendo uma pontuação de 4150 pontos⁶⁸, portanto acima do percentual mínimo que é de 70%, considerando assim classificada para a próxima etapa. Em continuidade será dada ciência ao licitante conforme ata de abertura dos documentos da habilitação e em seguida procederá à abertura do envelope nº 03 “Proposta Financeira” do único participante.

Em 17 de janeiro de 2006 foi aberto o envelope contendo a proposta financeira e posteriormente encaminhado ao prefeito para a decisão final e

⁶⁷ Membros que fizeram parte do julgamento pela Secretaria Municipal de Educação: Adilson Ribas Ramos (Secretário Municipal de Educação), Fátima Pedro (Diretora de apoio Administrativo), Celso Marques da Silva (Diretor de Departamento de Ensino Fundamental), Rosana Fernandes Nava (Chefe de Educação Especial) e Kátia Cilene Xidieh Guarizo (Diretora de Planejamento).

⁶⁸ Não entramos em detalhes quanto aos pontos atribuídos por ser assunto específico do Departamento de Licitações e Contratos.

homologação, uma vez que a empresa atendeu aos requisitos do Edital e foi a única licitante participante.

Na mesma data, o prefeito Carlos Roberto Marques da Silva (PTB) homologou a proposta, encaminhando-a para que o Departamento de Licitações e Contratos providenciasse a celebração do contrato.

Em 18 de janeiro de 2006, tornou-se pública a adjudicação e homologação da Concorrência Pública 006/05 para aquisição de material didático pedagógico da empresa Editora Sol Soft's e Livros Ltda., publicado no *Diário Oficial* do dia 19 de janeiro de 2006.

Quadro 16 – Demonstrativo final da concorrência pública

Discriminação do objeto	Custo aluno/ano⁶⁹	Preço total R\$
Implantação de Sistema de Ensino para Rede Municipal, com fornecimento de material didático impresso em cadernos de atividades com ilustração colorida, contendo teoria e exercícios, para servir de apoio ao Ensino Fundamental e Educação Infantil, com estimativa anual de aproximadamente 10.970 alunos, incluindo o material e capacitação dos professores, bem como assessoria didático-pedagógica, de conformidade com o Edital 085/05		
Ensino Fundamental – 6.500 alunos	R\$ 174,00	1.131.000,00
Educação Infantil – 4.470	R\$ 174,00	777.780,00
Custo total		1.908.780,00

Fonte: Departamento de Licitações e Contratos do município de Poá

Em 20 de janeiro de 2006, foi encaminhada uma convocação à empresa que, dentro do prazo de 05 (cinco) dias, deveria comparecer no Departamento de Licitações e Contratos munida de documentos e comprovante de recolhimento de garantia contratual no valor de R\$ 95.439,00 (noventa e cinco mil, quatrocentos e trinta e nove reais) para celebração do contrato.

⁶⁹ O preço unitário representa o valor pelo fornecimento do material didático e competente apoio pedagógico por aluno/ano.

Assim, em 26 de janeiro de 2006, foi assinado o Contrato 022/06 Processo 10.908/05 que fixa as diretrizes, o prazo de vigência, que no caso foi firmado por 12 (doze) meses a partir da assinatura. O respectivo contrato poderia ser prorrogado anualmente por iguais e sucessivos períodos, até completar os 60 (sessenta) meses, nos termos do artigo 57, inciso II Lei 8.666/93. Quanto aos repasses financeiros, seriam efetuados em oito parcelas iguais. Destacamos o parágrafo primeiro deste contrato:

§1º Aquisição, por fornecimento parcelado e a pedido, de material didático, impresso em cadernos de atividades com ilustração colorida, contendo teoria e exercícios, para servir de apoio pedagógico ao Ensino Fundamental, com estimativa anual de aproximadamente 6.500 (seis mil e quinhentos) alunos de 1ª a 4ª séries, conforme as seguintes especificações:
I – o material didático deverá ser atualizado constantemente em relação aos aspectos pedagógicos, tecnológicos, gráficos e visuais, de acordo com os Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental e dos Parâmetros Curriculares Nacionais propiciando formação integral do educando por meio do desenvolvimento harmônico de todas as suas potencialidades, estimulando a inteligência, a criatividade, o espírito de iniciativa, a capacidade de liderança e perseverança, preparando o educando para enfrentar desafios em um mundo em constante e rápida transformação.
II – o material deverá favorecer uma ampla possibilidade de abordagem interdisciplinar entre as mais diversas áreas.⁷⁰

A empresa contratada passou a ser responsável pelo fornecimento do material denominado “Sistema Objetivo Municipal de Ensino”. De acordo com uma pesquisa realizada por Nicoletti (2009, p. 26), em 2006 o Objetivo passou a atender 15 (quinze) municípios, dos quais 14 (quatorze) pertencem ao Estado de São Paulo.

Vale destacar que em 1998 o município deu início ao atendimento no Ensino Fundamental I com 662 alunos. No ano seguinte, já era responsável pelo atendimento de 3.161 alunos, o que corresponde a 35,35% dos alunos matriculados em todas as dependências administrativas do município, mas o sistema estadual ainda respondia pela maioria, sendo responsável por 5.154 alunos de 1ª a 4ª série, o que correspondia a 57,6%.

Cumprir observar que, na época da contratação da empresa, a situação foi invertida: o município já era responsável por 57,71% dos alunos de 1ª a 4ª série, enquanto o sistema estadual era responsável pelo atendimento de 34,67%. A rede privada, sem grandes avanços no número de matrículas, tinha 7,62% do total de alunos, com aumento de apenas 0,62% em relação ao ano de 1999.

⁷⁰ Texto extraído do contrato assinado em 26 de janeiro de 2006.

Nota-se pelos quadros a seguir, que a rede municipal apresentava forte crescimento de matrículas, o que provavelmente chamou a atenção do mercado pedagógico.

Quadro 17 – Percentual de alunos matriculados no Ensino Fundamental de 1999 a 2006 por dependência administrativa

Depend.	1999	%	2000	%	2001	%	2002	%	2003	%
Estadual	5.154	57,6	4.935	56,66	5.122	55,52	5.237	54,25	4.548	46,31
Munic.	3.161	35,35	3.189	36,62	3.528	38,24	3.817	39,54	4.632	47,17
Privada	625	7	585	6,72	576	6,24	600	6,21	640	6,52
Total	8.940	100	8.709	100	9.226	100	9.654	100	9.820	100

Depend.	2004	%	2005	%	2006	%
Estadual	4.115	41.40	3.641	36.66	3.394	34,67
Munic.	5.075	51.06	5.503	55.42	5.649	57,71
Privada	749	7.54	787	7.92	746	7,62
Total	9.939	100	9.931	100	9.789	100

Fonte: INEP

Quadro 18 – Número de alunos matriculados em 2006 no Ensino Fundamental por dependência administrativa

Série	Número de alunos matriculados por dependência administrativa			
	Estadual	Municipal	Privada	Total
1ª	828	1.552	193	2.573
2ª	770	1.470	184	2.424
3ª	856	1.421	187	2.464
4ª	940	1.206	182	2.328
Total	3.394	5.649	746	9.789

Fonte: INEP

1.4.2 – Descrição do material didático oferecido à prefeitura

O material didático oferecido pela empresa para o município pesquisado é seriado. Com base nessa organização, os alunos recebem bimestralmente as apostilas contendo os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Físicas e Sociais e Ciências Naturais referentes ao bimestre em uma mesma apostila, enquanto as apostilas com os componentes curriculares de Inglês e

Educação Artística são entregues semestralmente. Cada professor, seja polivalente ou especialista, recebe o manual de orientações para a aplicação das atividades contendo a programação anual dos conteúdos, parte integrante do manual do primeiro bimestre.

O programa de cada disciplina é elaborado pela empresa sob coordenação de um professor especialista da própria empresa contratada.

As apostilas ficam sob a responsabilidade dos alunos, que as levam e trazem de casa diariamente. É comum algumas crianças esquecerem tanto na escola quanto em casa, mas raramente perdem a apostila.

As apostilas são personalizadas, trazendo na capa desenhos feitos pelos alunos. A cada bimestre um desenho é escolhido por uma equipe da SME-Poá. Cada caderno tem formato espiralado com 27,5 x 20,5 cm, é colorido e contém uma parte teórica sobre o conteúdo seguida de exercícios que podem ser realizados na escola ou em casa. Não encontramos nas apostilas informações relativas ao município.

O material didático apresenta-se com uma estrutura sequencial linear bem definida, o que dificulta a opção por sequências alternativas. O manual traz com detalhes, as orientações que devem ser dadas aos alunos, além do gabarito a ser observado na correção das atividades. Em outras palavras, o material constitui-se em um passo a passo que os professores devem seguir para alcançar os objetivos propostos pela empresa.⁷¹

A quantidade de atividades previstas exige rígido controle do tempo para garantir o cumprimento de todo o conteúdo proposto. Essa preocupação rígida com o tempo entra em choque com o ritmo que cada aluno tem para a aprendizagem.

No que concerne ao número de alunos, não encontramos nos aditamentos, alterações na quantidade de apostilas fornecidas, mas quanto ao tipo de material, observamos que houve redução no número de páginas das apostilas. Ao compararmos as apostilas que chegaram em 2006 com as apostilas entregues aos alunos em 2009, notamos grande diferença na quantidade de páginas, o que não influenciou na redução do custo do material. Tomamos como exemplo as apostilas oferecidas aos alunos da 1ª série em 2006, hoje denominada de 2º ano.

⁷¹ O material passa a ser descartável após o uso.

Quadro 19 – Comparação do número de páginas das apostilas fornecidas em 2006 e 2009

Bimestre	1ª série/2º ano	
	2006	2009
1º Bimestre	406	246
2º Bimestre	354	254
3º Bimestre	448	272
4º Bimestre	352	276
Total de páginas	1.560	1048

Também não encontramos de forma explícita no material a fundamentação teórica e a concepção de ensino e aprendizagem que orienta a proposta e a ordenação de atividades.

Santo (2003) faz uma reflexão salientando a importância de apresentar os pressupostos teóricos que orienta a elaboração de uma proposta:

[...] ter fundamentos conceituais e pressupostos teóricos claros, a respeito de teorias curriculares comprometidas com uma visão crítica da realidade são questões básicas para elaborar e reestruturar qualquer proposta curricular, nesta perspectiva. É preciso, basicamente, compreender que o currículo faz parte de um todo, de um contexto, e que é impossível isolá-lo. (p. 113)

Por não ser distribuído pelo MEC, o material não passa por avaliação técnica como os livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

1.4.3 – Os custos da contratação

Após firmar o contrato com a empresa, houve dois reajustes de preço, um em dezembro de 2006, em que o custo por aluno/ano passou de R\$ 174,00 (cento e setenta e quatro reais) para R\$ 179,46 (cento e setenta e nove reais e quarenta e seis centavos), e outro em fevereiro de 2008, em que o custo por aluno/ano passou de R\$ 179,46 (cento e setenta e nove reais e quarenta e seis centavos) para R\$ 187,46 (cento e oitenta e sete reais e quarenta e seis centavos).

Até 2008, foram repassados aproximadamente três milhões, quinhentos e quinze reais à editora contratada,⁷² para fornecimento do material acima descrito somente para o segmento do Ensino Fundamental.

⁷² As apostilas para 2009 só chegaram às escolas no dia 27 de fevereiro, e às mãos dos professores somente no mês de março do mesmo ano.

Quadro 20 – Os custos da contratação

Ano	Educação Infantil R\$	Ensino Fundamental R\$	Educação Básica R\$	Total R\$
2006	777.780,00	1.131.000,00		1.908.780,00
2007	802.186,20	1.166.490,00		1.968.676,20
2008	837.946,20	1.218.490,00		2.056.436,20
2009			2.056.436,20	2.056.436,20
Total	2.417.912,40	3.515.980,00	2.056.436,20	7.990.328,60

Fonte: Departamento de Licitações e Contratos do município de Poá

1.4.4 – Os aditamentos de contrato

Nos anos seguintes não houve necessidade de abertura de processo de licitação, uma vez que a prefeitura optou por continuar com a mesma empresa. No entanto, houve a necessidade de efetuar os termos aditivos em forma de aditamentos, que são documentos complementares expedidos com a redefinição do período de validade do contrato.

Em janeiro de 2007, a SME solicitou abertura de processo administrativo para prorrogação do contrato por 12 meses.

Em janeiro de 2008, novo processo administrativo foi aberto e o respectivo contrato foi prorrogado por mais 12 (doze) meses, encerrando-se em 26 de janeiro de 2009.

No governo do prefeito Carlos Roberto Marques da Silva (PTB), não encontramos nenhuma menção sobre a realização de estudos e análises do material didático, ou qualquer tipo de consulta aos professores que desse aval ao prefeito para solicitar prorrogação do contrato. Isso se confirma quando os professores afirmam que em 2006 foram informados de que a empresa forneceria o material por cinco anos.

Em janeiro de 2009, o prefeito Francisco Pereira de Sousa (PDT), gestão 2009-2012, assumiu o mandato e solicitou a prorrogação do contrato. Assim, em 26 de janeiro de 2009, pelo Termo Aditivo Contratual n.º 003/09, o contrato foi prorrogado por mais 12 (doze) meses.

Com a mudança de secretário municipal de educação, no segundo semestre do mesmo ano, a SME-Poá deu início a uma série de reuniões com os

professores abrindo espaço para que nessas reuniões, outras empresas convidadas pela prefeitura apresentassem seus produtos didáticos pedagógicos.

Posteriormente a SME fez uma avaliação e constatou que os professores aprovam a idéia de utilizarem os pacotes didáticos pedagógicos, no entanto demonstraram interesse em trabalhar com material de uma das editoras que apresentaram as propostas nas reuniões. Tal opção resultou na finalização da prestação dos serviços oferecidos pela Editora Sol Soft's Livros Ltda. em 25 de janeiro de 2010, período que a prefeitura abriu novo processo de licitação.

1.5 – O período de implantação e implementação da proposta apostilada de ensino: (2006-2009)

Consideramos o ano de 2006 como o período de adaptação, sendo o ano em que professores e alunos tiveram os primeiros contatos com as apostilas fornecidas pela Editora Sol Soft's Livros Ltda. Já 2007 e 2008 foram considerados os anos de implementação da proposta.

Assinado o contrato, a SME anunciou aos diretores e coordenadores a contratação da empresa que passou a fornecer as apostilas e a assessoria pedagógica pelo período de cinco anos, o que confirma que já havia intenção, por parte da administração, de renovar o contrato, posto que os documentos comprovam que ele foi assinado por 12 meses, e posteriormente realizados os aditamentos.

Constatamos por meio do depoimento de duas professoras que os membros do Conselho Municipal de Educação e do Conselho do FUNDEF não foram consultados ou informados sobre o interesse de contratar a empresa. Dessa forma, os conselheiros ficaram sabendo a respeito apenas depois da assinatura do contrato.

Adrião et al (2009) constatam que normalmente a opção pela contratação de empresas de ensino privado parte do poder executivo, e que poucos são os Conselhos Municipais de Educação ou Conselhos do FUNDEF ou FUNDEB que participam da decisão ou acompanham a prestação de contas.

Essa constatação dos autores fica confirmada em nossa pesquisa. No mês de fevereiro de 2006, assim que os professores retornaram das férias, participaram de um encontro com a equipe da SME e com a equipe técnica do SOME, cujo tema era “Implantação das apostilas”, tendo uma carga horária de 8

horas.⁷³ Esse encontro foi realizado para conhecimento do material didático que alunos e professores passariam a receber. Os técnicos pedagógicos da empresa explicaram a estrutura do material, mas como os professores não tinham tido contato com a apostila, ficou difícil tirarem as dúvidas, e a primeira capacitação oferecida ficou prejudicada.

Na semana seguinte, a SME entregou um exemplar da apostila do aluno, acompanhada de um manual intitulado “Programação anual, Orientações e Gabaritos do 1º bimestre”. O respectivo documento trazia a relação de conteúdos que seriam desenvolvidos durante o ano. Esse material passou a ser referência para os professores copiarem os conteúdos em papel timbrado da escola, como parte integrante do projeto político-pedagógico.

Por atraso na entrega nas apostilas dos alunos, os professores começaram a preparar aulas com base na programação que tinham em mãos, sabendo que a qualquer momento receberiam as apostilas dos alunos. Os primeiros exemplares só foram entregues no mês de março. O atraso na entrega do material didático ocasionou um atraso também no cumprimento do programa anual de conteúdos. Assim, as atividades previstas para o 4º bimestre do ano letivo de 2006 foram desenvolvidas no 1º bimestre do ano seguinte.

1.6 – Outras ações realizadas pela SME-Póá concomitantemente à contratação da empresa de ensino privado

Além da contratação de empresa de ensino privado, o prefeito Carlos Roberto Marques da Silva (PTB) realizou uma reforma administrativa na SME-Poá. As primeiras ações foram marcadas por contratações de professores específicos de Educação Artística, Inglês e dos vice-diretores.⁷⁴

Também foi firmado um contrato com o “Sistema Positivo de Informática”, empresa responsável pelo fornecimento de microcomputadores e equipamentos compostos por “mesas educacionais”.⁷⁵ Outro contrato foi firmado

⁷³ No mês de março, os professores tiveram 20 horas de reuniões com a equipe de apoio do grupo Positivo sobre a implantação das mesas pedagógicas nos laboratórios de informática.

⁷⁴ Até o ano de 2004, somente a E.M.E.F. Prof. José Antonio Bortolozzo possuía vice-diretor.

⁷⁵ São equipamentos instalados nas E.M.E.F.s por meio de utilização de softwares do grupo “Positivo de informática”.

com uma empresa que passou a fornecer o jornal diário denominado *Mogi News* para as escolas de Ensino Fundamental.

Neste mesmo ano, a SME foi instalada em um amplo espaço, local em que passou a funcionar o Centro de Treinamento de Docentes Professora Maria Janette Zeghaib e o Núcleo de Desenvolvimento Educacional Illo Ottoni.

Foram distribuídos uniformes e materiais escolares para os alunos e camisetas com o logotipo da administração municipal para os professores.

O município, com recursos suficientes para investimento em educação, optou pela contratação de empresas para a prestação de parte dos serviços educacionais. Os recursos financeiros utilizados eram do FUNDEF, hoje denominado FUNDEB.

Os recursos do FUNDEF estiveram em vigor até dezembro de 2006, objetivando proporcionar a universalização do Ensino Fundamental I. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), instituído pela Emenda Constitucional n. 53 de 12/2006 e convertido na Lei n.º 11.494/2007, receptor de recursos das esferas municipal, estadual e federal, com distribuição realizada pela União e pelos Estados, dá garantia de Educação Básica atendendo aos segmentos da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.

Com mais recursos, a SME foi implementando o atendimento e, em julho de 2007, foi criado o Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado (NAPES) para atendimento de crianças com necessidades especiais e com dificuldades de aprendizagem. Este centro conta com o apoio de um nutricionista, três fonoaudiólogos, um fisioterapeuta, três psicólogos, três psicopedagogos e vinte professores de educação especial.

Também em 2007, três escolas passaram a funcionar em período integral⁷⁶ Outra ação foi a criação do NUDE (Núcleo de Apoio e Desenvolvimento Educacional), formado por uma equipe de professores do próprio município,

⁷⁶ De acordo com depoimento de uma coordenadora pedagógica, essas escolas funcionaram em condições precárias em 2007 e 2008. Assim, em 2009 apenas uma escola permaneceu com o projeto.

denominados “Assistentes Técnicos Pedagógicos (ATPs)”,⁷⁷ e dois supervisores de ensino.

Com uma equipe formada por profissionais da própria rede, deu-se início aos encontros de “capacitação”: Entre as capacitações oferecidas em 2007 podemos citar:

- Formação com carga horária de 4 horas sobre produção de texto para professores de 1^a e 2^a séries;
- Formação com carga horária de 4 horas sobre os descritores da Prova Brasil para professores das 4^{as} séries;
- Formação com carga horária de 32 horas oferecida a cinquenta professores;⁷⁸
- Formação com carga horária de 48 horas oferecida aos professores das escolas de tempo integral, envolvendo os temas: implantação das oficinas, avaliação e reformulação da prática pedagógica, estudos para a melhoria da prática e avaliação do projeto.

Dando continuidade ao trabalho de formação, em 2008 a equipe pedagógica da SME-Poá realizou:

- Reunião de planejamento;
- Reunião com os professores responsáveis pelas oficinas das escolas de tempo integral para discutir as implantações de novas oficinas;
- Reunião sobre diagnósticos e dificuldades de aprendizagem;
- Atendimento aos professores de todas as séries em dias alternados para discutir sobre os descritores do Sistema de Avaliação da Educação Básica.

Com a contratação de empresa para o fornecimento da proposta pedagógica, com a transferência de responsabilidade no que concerne à formação contínua dos professores, por falta de um plano de carreira e de um plano municipal de educação, o município perdeu a oportunidade de criar seu próprio sistema de ensino e até a finalização de nossa pesquisa, continua vinculado à Diretoria de Ensino Região de Itaquaquecetuba.

⁷⁷ A equipe iniciou um trabalho de apoio junto aos diretores, coordenadores pedagógicos e professores, mas até 2009 não existe decreto de criação do núcleo. Os professores que atuam no NUDE recebem como professores por falta de amparo legal para a criação do núcleo.

⁷⁸ Não existem registros que mostrem o conteúdo programático da formação.

CAPÍTULO II

DA PROPOSTA APOSTILADA DE ENSINO À PRÁTICA DOCENTE

As buscas por índices de resultados em avaliação externa à escola, acompanhadas de discurso de melhoria da qualidade de ensino, têm levado as prefeituras a optarem pelas práticas “terceirizadas”, por meio de contratações de empresas de ensino privado que vendem as “receitas” da “boa qualidade” do ensino e passam a socializar seus métodos e conteúdos com a rede pública.

Neste capítulo discutiremos as categorias que orientaram nossa pesquisa. Para isso, contamos com as contribuições teóricas de Henry Giroux (1997), Gimeno Sacristán (2000), Motta (2001), Michael Apple (1989), Paulo Freire (1986, 2006 e 2007), Arelaro (2007) e Nicoletti (2009). Neste estudo, elegemos como categorias de análise: currículo, políticas públicas, proposta apostilada de ensino, autonomia e participação na prática docente.

Antes de abordá-las, queremos compreender o conceito de sistema, já que o município pesquisado firmou contrato com uma empresa que identifica o material como ***Sistema Objetivo Municipal de Ensino***.⁷⁹

2.1 – SOME: “Sistema Objetivo Municipal de Ensino”

Para Viñao Frago, sistema de ensino é uma forma de organização das instituições que compartilham um objetivo comum:

Los sistemas educativos nacionales implican la existencia de una red o conjunto de instituciones educativas de educación formal: a) diferenciadas por niveles o ciclos y relacionadas entre si; b) gestionadas, supervisadas o controladas por agencias y agentes públicos; c) costeadas, al menos en parte, por alguna o algunas de las administraciones públicas; d) a cargo de profesores formados, seleccionados o supervisados por dichos agentes y retribuidos en todo o en parte con cargo a un presupuesto asimismo público; y e) que expiden unas certificaciones o credenciales reguladas en cuanto a su valor formal y expedición, por los poderes públicos. (2005, p. 9)

Um sistema de ensino é um todo constituído por partes e pela relação que têm a partir de um marco comum, de uma rede de significados organizados por

⁷⁹ O grifo é nosso por nos chamar muito a atenção o fato de, mesmo sendo um sistema de ensino privado, serem utilizadas no nome da empresa as palavras “Sistema” e “Municipal”.

legislações, por ideias e por gestão de qualidade estabelecida pelo governo local. Trata-se de uma construção coletiva, repleta de histórias, contradições e conflitos, constituída a partir do acúmulo de experiências e, por isso, uma construção histórica.

Saviani (2008) nos chama a atenção dizendo que um sistema é determinado pela finalidade, pelos objetivos traçados para a comunidade a que se destina.

[...] o sistema resulta da atividade sistematizada; e a ação sistematizada é aquela que busca intencionalmente realizar determinadas finalidades. É, pois, uma ação planejada. Sistema educacional significa, assim, uma ordenação articulada de vários elementos necessários à consecução dos objetivos educacionais preconizados para a população à qual se destina (p. 269).

O autor ainda complementa:

Agir de modo sistematizado significa, então: a) tomar consciência da situação; b) captar os seus problemas; c) refletir sobre eles; d) formulá-los em termos objetivos realizáveis; e) organizar meios para atingir os objetivos propostos; f) intervir na situação, pondo em marcha os meios referidos; g) manter ininterrupto o movimento dialético ação-reflexão-ação (com efeito, a ação sistematizada é exatamente aquela que se caracteriza pela vigilância da reflexão). (Idem, 2005, p. 76)

A constituição de um sistema não se dá no ato da transferência de responsabilidades, nem mesmo resulta desse ato. Ao contrário, é uma construção gradativa e histórica. Assim, cada sistema tem sua construção, de acordo com sua história, portanto utilizar o nome Sistema Objetivo Municipal de Ensino é apenas um jogo de palavras para a conquista das redes públicas.

O SOME pertence ao grupo Objetivo e nasceu com os estudantes de medicina João Carlos Di Genio e Dráuzio Varella que, com o apoio dos médicos Roger Patti e Tadasi Itto, fundaram um curso preparatório para as faculdades de medicina na cidade de São Paulo. Com base no sucesso encontrado na época, deram início à expansão dos cursos preparatórios.

Em 1970, o grupo iniciou atendimento ao Ensino Médio, e em 1974 à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. Em 1988, a Faculdade Objetivo passa à denominação de Universidade Paulista (UNIP) e, em 1992, implantaram os cursos de pós-graduação.

Em 2005 deu início à prestação de serviços oferecendo a proposta apostilada de ensino junto às prefeituras, que chegou ao município de Poá em 2006.

Lê-se no material contratado:

Desenvolvido para atender as necessidades da educação pública, o SOME, além do material didático constantemente atualizado, é composto de capacitação e atualização das equipes de coordenadores, professores e orientadores para uso do material didático, formação continuada de professores, encontros pedagógicos regionais, atendimento local através de equipe própria de docentes, atualização e capacitação tecnológica. O sistema tem como objetivo levar para a escola pública a mesma qualidade de educação oferecida às escolas particulares, somando experiências, através de formação ampla e integrada, para que nossos alunos possam, no futuro, assumir com dignidade o papel de cidadãos conscientes e responsáveis. (Sistema Objetivo Municipal de Ensino. Manual dos professores, 2007 s/n.)

Esta parte introdutória do manual dos professores, onde é citado que a capacitação oferecida pela empresa está explicitamente direcionada para as redes públicas, apóia-se no pressuposto de que as redes privadas são mais qualificadas.

Lima (2006) em um artigo intitulado “Escola apostilada: ilusão ou barbárie?”, faz uma reflexão sobre os interesses de mercado e sobre o risco de divulgar a proposta como modernidade mesmo que esta esteja amparada em uma concepção de ensino do passado, em que se ensina tudo a todos sem levar em consideração especificidades de cada criança:

O “apostilamento” do ensino faz parte da logística e da estratégia da indústria e do comércio interessados em ampliar seus negócios usando brechas da legislação para cooptar a rede pública de ensino. Portanto, a crítica não deve ser dirigida ao uso eventual de apostilas artesanalmente elaboradas pelo professor ou por sua escola, mas sim à pressão da ideologia do mercado que faz da apostila um método único de saber e de poder; de ensinar tudo a todos como se estivéssemos no século XVII, mas envoltos numa aura de ensino “moderno” ou “pós-moderno”. Isto é mais do que ter uma intenção de enganar, é quase uma barbárie (LIMA, 2006, s/n).

O autor traz uma reflexão acerca do material que tem sido oferecido como proposta atualizada.

Esse é um fenômeno que vem ganhando força no Estado de São Paulo e torna-se preocupante. Vivemos um tempo de busca pela produtividade e pelo lucro. A rede privada, em momento de dificuldade econômica, sabendo dos recursos existentes nas prefeituras e acompanhando as dificuldades que estas redes vêm enfrentando ao assumirem de forma desestruturada a responsabilidade do Ensino Fundamental I, aproveita-se da situação para iniciar o processo de comercialização em nome da “excelência em qualidade” veiculada pela mídia.

A proposta pedagógica apresentada em forma de modelos preestabelecidos, considerada um produto, passa a ser comercializada nas redes municipais de ensino. São produtos comerciais com características próprias da rede privada. Seu novo papel é o de produzir e distribuir propostas pedagógicas às redes municipais de ensino.⁸⁰

Concordamos com Nicoletti ao afirmar:

Não obstante, as editoras também se valem do argumento de que a escola pública será melhor a partir da utilização do material produzido por elas. Voltamos a encontrar referência ao discurso de que a escola municipal pode chegar à qualidade da escola particular por meio do uso de apostilas. Novamente não há uma discussão consistente sobre a questão da qualidade da Educação, pois o objetivo das editoras limita-se a que um número maior de pessoas – prefeitos principalmente – se convença da validade dessa afirmação (NICOLETI, 2009, p. 32).

Sabe-se que esse argumento tem convencido prefeitos e Secretários Municipais de Educação. O que também tem nos preocupado é a ausência da visão crítica por parte dos professores que, diante da proposta apostilada de ensino, aceitam-na passivamente. Muitos a tem como único material didático utilizado em sala de aula.

O discurso da empresa é assimilado pelos professores de forma hegemônica, que por fim acabam aceitando a política educacional que opta pela compra desse tipo de material didático. Por essa atitude, a Política Pública de Educação acaba por favorecer as empresas fornecedoras dos respectivos materiais, ao invés de beneficiar alunos e professores por meio de melhores condições de trabalho.

Os professores sentem-se amparados, não percebendo a desvalorização profissional diante dos materiais didáticos elaborados pela rede privada. Como seres reflexivos, não deveriam contentar-se em apenas reproduzir as atividades propostas nas apostilas.

Motta (2001), em artigo publicado no *Caderno CEDES*, intitulado “Indústria Cultural e o Sistema Apostilado: a lógica do capitalismo”, nos faz um alerta:

⁸⁰ Tomamos o cuidado de não enfatizar como venda ou compra de currículos, sabendo que currículo é muito mais que um rol de conteúdos ou conjunto de materiais. O currículo é o resultado de ações que acontecem em um espaço através da prática pedagógica de ensino que se faz na prática social do contexto escolar.

O conhecimento apostilado, porém, produzido em verdadeiras “fábricas do saber” potencializa a “(re) produção” de indivíduos massificados, prontos à adequação social que, atualmente, tem como um de seus principais objetivos o consumo. Sem este, não há capitalismo. (p.85)

Os professores, primeiros usuários do material didático, e, por conseguinte, seus alunos, tornam-se consumidores em massa. Faltam aos professores a visão crítica para perceber que a proposta apostilada de ensino, apresentada pelas empresas como sinal de modernização, tem por detrás interesses nos recursos financeiros disponíveis na rede pública.

Arelaro (2007) nos chama atenção:

Embora não se possa afirmar que um processo de privatização stricto sensu esteja em curso, é evidente que a precariedade de recursos, combinada com as políticas de focalização adotadas no ensino fundamental, tende a induzir os municípios, frente às dificuldades de atendimento da demanda e da oferta de um padrão de qualidade mínimo, a buscar alternativas – e apoio – no setor privado⁸¹ (p. 910).

Concordamos com a autora quando vivenciamos que, ao optar pela municipalização do Ensino Fundamental I, o município pesquisado enfrentou uma fase de precariedade de recursos. Não se pode afirmar que quase dez anos após a municipalização do Ensino Fundamental persista essa precariedade no município, uma vez que, ao optar pela contratação da empresa de ensino privado, em 2006, o município teve ônus altíssimos.

São grandes valores investidos em propostas que se resumem em uniformidade no tratamento dos conteúdos, sem atendimento às especificidades dos alunos, ao mesmo tempo em que tolhem a autonomia e a participação docente na tomada de decisões.

2.2 – Autonomia e participação docente

A empresa de ensino privado responsável pelo fornecimento dos materiais didáticos, que são elaborados fora de seu contexto social, também organiza encontros de capacitação dos professores. A equipe responsável por tais encontros é externa à rede municipal.

⁸¹ Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

Assim, as dúvidas colocadas pelos docentes que fazem o “papel” de professores executores vão ficando sem respostas. Isso mostra que falta à equipe formadora conhecer em que cultura essa proposta está inserida. Por isso a participação docente nos estudos contínuos sobre a implementação de qualquer proposta curricular e nas atividades de planejamento torna-se fundamental.

Freire (2007) traz uma importante análise sobre a participação e destaca:

[...] fazendo educação numa perspectiva crítica, progressista, nos obrigamos, por coerência, a engendrar, a estimular, a favorecer, na própria prática educativa, o exercício do direito à participação por parte de quem esteja direta ou indiretamente ligado ao que fazer educativo.” (p. 67)

A prática docente ultrapassa a reprodução dos conteúdos expressos nos livros didáticos ou apostilas apresentadas aos professores, pois inclui a forma de comunicação, crença, valores e hábitos de quem está diante da sala de aula. Sabe-se que a prática docente está permeada pela subjetividade de cada professor e suas experiências pessoais, adquirindo forma em um processo histórico que vai ganhando significado ao ser construído na prática tanto pela coletividade quanto pelo contexto em que está inserido. É por essa razão que o diálogo assume central importância nesse processo.

Paulino (2009) afirma:

A democracia exige a partilha de poder e um diálogo sobre os conflitos, numa *práxis* dialética que foge às culpabilizações e aos julgamentos, mas requer responsabilidade existencial, propondo uma educação que se desenvolve também no ato de participar; educação que se concretiza na participação: decidindo, acertando, errando e refletindo sobre os processos para, de novo, retomá-los [...] (p. 13-14)

Para a autora, a participação fortalecida no diálogo é base para a construção da autonomia e da democracia. Assim todos os professores são importantes nesse espaço de participação coletiva.

A autora complementa:

A palavra participação nos remete a muitas outras palavras, trazendo o sentimento de que é impossível participar sem carregar ao ato de participar a solidariedade, o pertencer a um grupo ou a uma causa, o sentimento de identificação, de fazer parte”. (Ibidem, p. 36).

Giroux (1997, p. 157) afirma que não podemos ignorar a importância dos professores das escolas públicas, os quais desempenham um decisivo papel na formação das nossas crianças e lideram a educação em nosso país. É preciso valorizar a experiência que trazem ao longo dos anos. A inteligência que possuem é uma condição necessária, uma excelente contribuição para debates sobre a prática docente. Desse modo, os professores deixariam de ser vistos como executores e passariam a integrar a equipe de organização curricular e de planejamento, além de assumir a responsabilidade de abordar questões relacionadas a como, por quê, o quê, para quê e quando ensinar. Essa contribuição torna-se impossível se continuarem a ter para si apenas o papel de executores.

Por isso não é garantia de sucesso se a proposta é elaborada fora do contexto social a que se propõe, ainda mais quando chega à escola com força de imposição e sem a possibilidade de contínua reflexão sobre a prática, com uma equipe formada na e pela rede de ensino a que essa proposta se destina.

A participação docente é um fator muito importante. A diversidade de conhecimentos e de experiências profissionais e acadêmicas do grupo de professores de uma rede de ensino, com conhecimento nas diferentes áreas, enriquece a prática e torna-se um recurso nas reuniões de planejamento. Por esse motivo, apresentar uma proposta sem discuti-la com os professores, em ocasiões planejadas de formação contínua, é tirar a autonomia dos mesmos, é desconsiderar a riqueza da diversidade existente na rede de ensino.

Gimeno Sacristán (2000) em uma reflexão sobre a autonomia dos professores destaca:

A autonomia real dos professores é provocada mais pelo grau de formação e competência profissional do que pelas relações exteriores. Um quadro de liberdade curricular sem meios e sem professores competentes os levará à dependência de outros agentes, como, por exemplo, os materiais didáticos (p. 119).

A formação contínua, quando realizada na escola, pode fortalecer a autonomia da instituição, à medida que propicia a educação dos educadores, dos educandos e da própria comunidade. Então, teremos um (re)fazer da identidade profissional, propiciando resgatar o valor de cada um. Dessa forma, os professores estarão muito mais comprometidos com a realidade social, podendo refletir sobre a prática e, a partir daí, propor caminhos enriquecedores da aprendizagem não

apenas de alguns, mas de todos os seus alunos. A formação contínua constitui-se, assim, em importante forma de participação.

Para Canário (2006), a atual situação do exercício dos professores pode ser definida como tutelada, e só será superada após uma recriação que possibilite a conquista de autonomia. Mas, para que isso aconteça, é necessário que os professores sejam vistos como sujeitos propositores de soluções, num contexto marcado pela complexidade e pela incerteza. Tal visão é oposta àquela em que os professores são vistos como leitores de manuais, tendo total dependência, até para confirmar se as respostas “certas” são aquelas que ali já estão assinaladas.

Cabe ainda destacar que a participação na atividade docente ganha expressão quando se faz coletivamente.

Paulino (2009) nos faz um alerta:

Participação é necessidade existencial do homem que, ao compreender-se como ser coletivo, constrói-se a si mesmo e ao mundo, criando a cultura participativa. Embora seja uma necessidade existencial, participar não é apenas uma consequência mecânica da vontade, exige um posicionamento crítico de desvelamento e de reflexão sobre a realidade a fim de compreender que participar é muito mais que executar tarefas, é decidir, assumindo nossa responsabilidade política frente à transformação da realidade opressora em uma realidade de democracia participativa, na qual a partilha de poder é princípio indispensável. (p. 45)

Sob tal ótica, a participação está vinculada à formação contínua, principalmente àquela que vai além das oferecidas nos HTPC.⁸² É necessário criar espaços em que devem ser valorizados os debates, os estudos, a reflexão coletiva e o posicionamento crítico. Participação, planejamento e formação contínua caminham juntos. Os professores competentes, bem formados e bem preparados pedagogicamente, com espaço à participação mesmo sob prescrições rigorosas, encontrarão meios de exercer a autonomia, desde que lhes sejam fornecidos recursos suficientes.

Enquanto não se reservar aos professores recursos pedagógicos e condições necessárias para planejar uma aula de boa qualidade e a eles couber apenas reproduzir as atividades de um livro didático ou de uma apostila tradutora de uma proposta elaborada fora do contexto de atuação, caminhar-se-á em direção desvalorização docente.

⁸² Fusari nos alerta que a formação contínua em serviço é muito mais ampla do que nos HTPC. De certa forma, essas reuniões enfatizam a formação contínua com tempo-espaço determinado, sendo inerente ao desenvolvimento do projeto político-pedagógico.

2.3 – Proposta apostilada de ensino: controle da prática docente

Entre a concepção de uma proposta apostilada de ensino e a sua execução no contexto escolar, encontramos um percurso de dificuldades que não pode nem deve ser ignorado.

Lima (2008) nos chama a atenção para um fato:

Sempre que se verifique uma inconsistência entre as exigências formais estabelecidas e os recursos existentes, sobretudo daqueles cuja afecção está dependente da administração central (formais, materiais, de pessoal, etc.), a ordem normativa estabelecida sairá enfraquecida e tornar-se-á, eventualmente, ilegítima aos olhos dos subordinados. (p. 61)

Concordamos com o autor e acrescentamos que uma proposta pedagógica não pode ficar reduzida à oferta de material didático. Torna-se importante oferecer livros literários de boa qualidade, bons livros técnicos para que os professores possam estudar nos HTPCs, assinatura de jornais de grande circulação, revistas educacionais com artigos atuais, que possam ser discutidos nas reuniões pedagógicas e possibilitem a reflexão sobre a prática docente. Além disso, o acesso a microcomputadores com rede de internet é fundamental para as atividades de pesquisa tanto dos alunos como dos professores. Na ausência dessas condições, caso não haja investimentos complementares que favoreçam o enriquecimento da prática docente, qualquer proposta tornar-se-á enfraquecida na prática.

Ferreiro (2005, p. 32-33) afirma que os guias de orientações metodológicas são “dirigidos aos professores como um modo de veicular uma proposta pedagógica e de fazer-lhes chegar informação atualizada”. Para a autora, esses materiais são úteis quando ajudam a pensar sobre a prática. Ela nos alerta para o fato de que existem ideias tradicionais, com aparência de modernidade, que não passam de receitas prontas e acabadas, sem que nada de novo nos seja por elas oferecido. Esses materiais, muitas vezes, servem para a desqualificação profissional.

Com base nesse alerta que a autora nos dá, tomamos novamente como exemplo a realidade apresentada pela rede pública de ensino do município de Poá, com seu pacote didático-pedagógico importado da rede privada, sem orientações para atendimento às diferenças cognitivas dos alunos. São aulas preparadas, definidas e apresentadas de forma linear, sem orientações e indicações para o

planejamento dos professores, como se todas as crianças aprendessem da mesma forma, em um mesmo ritmo e em um mesmo período de tempo, sem nenhuma orientação à prática docente para o atendimento a essa diversidade cognitiva.

Em análise documental, vimos que os conteúdos e as sugestões metodológicas que integram o material didático são homogêneos para todas as crianças de um período escolar, independente de seu nível de aprendizagem, tornando-se incompatível com a diversidade de conhecimentos que é encontrada em uma sala de aula.

Gimeno Sacristán (1998) nos alerta para essa questão:

Se essa seleção é homogênea, oferecerá diversos significados para os diferentes tipos de alunos/as, estes terão desiguais oportunidades frente à mesma e se propagará uma visão unilateral do que é o mundo exterior ao ensino (p. 173).

De acordo com os pressupostos do autor, podemos afirmar que uma proposta apostilada de ensino pode ser delineada de forma conteudista, exigindo dos professores uma (re)orientação e uma (re)interpretação para adaptá-la às condições reais do entorno da escola, o que exige uma contínua reflexão sobre a prática docente a fim de modelar a proposta. É nessa modelação e na ação que o currículo ganha ou não sentido, o que também depende do significado que os professores atribuem ao que está sendo ensinado.

A interação entre professores e alunos é ponto importante no atendimento de certas especificidades. A aprendizagem está dependente de os professores conseguirem estabelecer uma ligação entre o conteúdo e o valor social, completando-se no momento em que a criança também perceber essa relação.

O ensino só se torna significativo quando o aluno consegue perceber a relação entre o que está sendo ensinado e as experiências que traz de seu meio, além da percepção da função social que esse ensino tem. Quando os alunos não conseguem atribuir significado ao que está sendo ensinado, e quando os professores não são capazes de intervir de forma adequada, acabam por favorecer alguns alunos em detrimento de outros. Gimeno Sacristán (1998, p. 175) afirma: “É preciso diversificar os conteúdos escolares para que todos encontrem possibilidades de expressar e desenvolver suas capacidades, respeitando o sentido de igualdade que o currículo comum tem”.

Assim, podemos afirmar que uma boa proposta é aquela que contempla as necessidades próprias de aprendizagem de cada aluno e que sugere aos professores intervenções para o atendimento individualizado, de forma que possam garantir aos alunos igualdade de oportunidades no avanço do conhecimento, independente de sua origem étnica, cultural, de gênero e social.

Canário (2006) nos relata:

[...] o ensino, por mais competente e sofisticado que seja, não garante que haja aprendizagem. Felizmente o inverso é verdadeiro, ou seja, a maior parte de nossas aprendizagens não é o resultado de uma atividade de ensino. Esta verificação permite relativizar o papel do educador e convida a que os problemas da educação sejam equacionados a partir da perspectiva do aprender, e não do ensinar (p. 25).

Para o autor, o fato de os professores ensinarem não significa que haja aprendizagem. Para que ela ocorra, é necessário que os alunos se apropriem do objeto de conhecimento. Moreira & Candau (2008, p. 21) afirmam que uma educação de boa qualidade deve permitir que os alunos vão além das referências presentes em seu cotidiano, de forma que possam se transformar em sujeitos ativos, que lutam para a mudança de seu contexto. Para que isso ocorra, é necessário elaborar uma proposta que valorize as relações entre escola e sociedade.

A existência de uma proposta apostilada de ensino, definida de forma padronizada, sem preocupar-se com o atendimento às especificidades dos alunos, serve à regulação do conhecimento que passa a ser oferecido a todos os educandos. Com isso, mesmo em meio às diferenças, os conteúdos são repassados de uma única forma, sugerindo as mesmas intervenções para todos os alunos, tornando o ensino “engessado”. Agrava-se o problema quando há transposição de uma rede de ensino à outra, sem orientação sobre as intervenções que os professores podem realizar para atender às especificidades das crianças.

O processo criativo do professor e sua autoria didático-pedagógica devem ser respeitados, valorizados e reforçados sempre, sendo esse um direito garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9.394/96, que em seu artigo 13 traz a seguinte redação:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.

Algumas propostas apostiladas de ensino esgotam-se pela prescrição, tanto que dispensam a formação intensiva. Uma formação semestral pode ser considerada suficiente pela empresa e pela administração que a contratou, pois basta que os professores leiam a “receita” e executem-na como recomendado nos manuais preparados por um pequeno grupo de professores responsável pela elaboração da proposta.

Contreras (2002) tece algumas observações acerca da divisão do trabalho:

Essa separação pessoal e institucional entre a elaboração do conhecimento e sua aplicação é igualmente hierárquica em seu sentido simbólico e social, já que representa distinto reconhecimento e status tanto acadêmico como social para as pessoas que produzem os diferentes tipos de conhecimento e para os que aplicam, assentando-se assim uma clara divisão do trabalho (p. 92).

Os professores não podem reduzir sua atuação ao papel de meros executores, mas necessitam viver o seu trabalho com criatividade, não temendo a proposição de alterações, sendo capazes de inovar, buscando eficácia rigorosa, compartilhando com o grupo os bons resultados e discutindo equívocos detectados.

As ações de reflexão crítica sobre a prática encontram espaço privilegiado nas reuniões pedagógicas. Concordamos com Contreras (2002, p. 79) quando afirma que assim as práticas profissionais deixam de ser isoladas e passam a ser compartilhadas.

Essas ações exigem que os professores façam os ajustes necessários a partir da avaliação contínua sobre a sua prática docente. Para que isso aconteça, eles precisam: receber incentivo e apoio por parte da equipe gestora; ter clareza das atividades que serão realizadas; ter disponíveis os recursos materiais que favoreçam a realização das atividades propostas; desenvolver uma sequência didática coerente, procurando romper com a correspondência linear entre as disciplinas, favorecendo sempre uma ligação entre elas; ter clareza do nível de conhecimento de seus alunos para adequar as atividades às dificuldades que estes possam apresentar; organizar a classe, favorecendo a cooperação; manter a atenção voltada aos alunos que necessitem de maior apoio; ter um plano de aula que seja claro e que seja preparado com antecedência, o que exige planejamento; proporcionar momentos em que as crianças notem seus próprios avanços; não ter apenas a

preocupação em manter os alunos ocupados e participar da elaboração do projeto político-pedagógico da escola.

Somente assim os professores serão verdadeiros protagonistas das práticas docentes.

2.4 – Formação contínua e prática docente: uma articulação necessária

Consideramos formação contínua aquela realizada permanentemente, sem interrupção, independente do nível de formação do profissional que a recebe. A formação contínua deve estar centrada na vivência cotidiana, com buscas a referenciais teóricos que possibilitem a revisão, a ampliação e a atualização dos conhecimentos, como suporte necessário à prática docente.

Optamos por utilizar o termo “formação contínua” no lugar de “capacitação”, “treinamento” ou “reciclagem” com embasamento em Fusari & Franco (2005, s/n),⁸³ que afirmam que essas terminologias estão associadas a diferentes concepções em cada período da história.

Segundo os autores, essa diversidade de termos reflete os variados entendimentos vinculados à formação contínua em cada época, que pode ser entendida como: compensação da deficiência da formação inicial que acontece com o objetivo de repor os conhecimentos que não foram trabalhados na formação inicial; atualização dos conhecimentos que se desgastaram com o tempo; aperfeiçoamento contínuo dos conhecimentos adquiridos que precisam ser sempre aprofundados.

Quanto ao local mais indicado para a realização da formação contínua, as pesquisas apontam que o aprofundamento da formação ganha sentido quando acontece na escola e nela se centra, por ser o local da realização da prática docente, o que possibilita colocar em jogo as dificuldades encontradas no cotidiano. É a formação contínua a serviço da prática docente.

Freire (1996) tece uma importante reflexão sobre formação. O autor afirma “A prática docente crítica, implicante do pensar certo envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”(p. 42-43). Concordamos com o autor e queremos destacar que a formação contínua centrada na escola não

⁸³ Para saber mais, leia “Planejar evita o excesso de improviso pedagógico”. Disponível em: <<http://www.portaldoprofessor.mec.gov.br>>.

substitui a formação acadêmica que deve ser incentivada pelas secretarias de educação.

A formação contínua em serviço deve valorizar os saberes da equipe escolar, sendo este o ponto de partida para a reflexão. Assim, a reflexão coletiva partirá da elaboração e da contínua avaliação do projeto político-pedagógico da escola, ou seja, das práticas docentes e das metas estabelecidas pela equipe escolar, tendo como princípio os conhecimentos e concepções do grupo de professores que participam dessa formação. Uma formação que desconsidere os conhecimentos prévios do grupo poderá ser fadada ao fracasso. Zabala (1998, p. 16) reforça a necessidade de meios teóricos que tragam contribuições à prática docente.

A formação contínua será um processo significativo quando permitir uma reflexão sobre a prática docente, realizada no contexto de estudo, ou seja, na própria escola, propiciando o diálogo e a sistematização entre teoria e prática, com olhar sobre o processo de ensino e aprendizagem de alunos reais. Esse momento em que os professores constroem o conhecimento da experiência e articulam com a própria dinâmica do projeto político-pedagógico possibilita criar representações significativas, por estar diretamente relacionado às vivências do cotidiano. Oferecer formação de outra maneira é negar aos professores a chance de um verdadeiro aperfeiçoamento profissional.

Para Giroux (1997), a formação contínua necessária é aquela que permite uma reflexão acerca dos princípios que estruturam a prática, sem perder de vista a concepção teórica que a norteia, possibilitando uma análise crítica.

Demo (2003, p. 67) afirma que a formação contínua engloba “os desafios do saber pensar e do aprender a aprender”, e não apenas o acúmulo de conhecimentos. Por essa razão, é a continuidade da formação recebida na academia, não se encerrando com um diploma. Para o autor, diploma não significa conclusão, mas indicação de que uma etapa da formação foi realizada; já a renovação permanente é condição necessária para a permanência no mercado de trabalho. “O profissional, portanto, não é aquele que apenas executa sua profissão, mas, sobretudo quem sabe pensar e refazer sua profissão” (Ibidem, p. 68).

Essa afirmação mostra a importância da formação contínua, tanto a centrada na escola quanto aquela que resulta em participação em eventos educacionais e acadêmicos de curta ou de longa duração, desde que favoreça a

renovação e a reconstrução permanente do profissional e que traga contribuições para o enriquecimento da prática docente. Esse tipo de formação é consolidado quando a experiência vivida é contemplada nas reflexões coletivas que devem acontecer no interior da escola.

Demo (2003) afirma ainda:

[...] a competência sempre renovada alimenta-se também da capacidade de colocar sob questionamento a prática, a rotina de trabalho, o ambiente diário de exercício profissional, etc.; a idéia é trazer a prática de volta para a teoria, aplicando-lhe um choque de crítica, dentro do reconhecimento de que a prática somente se mantém inovadora, se voltar à teoria, e desta retornar à prática; não será difícil surpreender vazios teóricos, rotinas surradas, atividades sem sentido, descoordenação, que podem, sob a luz da crítica e da realimentação teórica, ganhar novas dimensões (p. 71).

Uma proposta de formação que acontece no âmbito de um planejamento colaborativo é decisiva na busca rumo a uma escola democrática. Outro fator importante é que a formação que ocorre na escola tenha assegurado o acompanhamento realizado por um formador da própria rede de ensino, que deveria ser assumido pela equipe técnica da secretaria de educação e pelos professores coordenadores ou coordenadores pedagógicos, como são denominado em algumas redes de ensino.

O formador, fazendo parte do contexto escolar, deve atuar como um pesquisador, investigando quais são as dificuldades dos professores e, com base nelas, preparar os planos de formação, retomando assuntos já estudados mas que necessitam de revisão, ou buscando por novos conhecimentos que possam possibilitar os avanços de conhecimentos do grupo.

Concordamos com Contreras (2002) quando diz:

Discutir o problema de uma nova forma não significa que a solução seja diferente, mas que o problema é outro, que deve ser visto de uma nova maneira, que devem ser atendidos outros aspectos não considerados ou interpretar-se de forma diferente (p. 109).

Por isso é fundamental criar nas escolas públicas brasileiras a cultura do trabalho coletivo, solidário e participativo. Temos como exemplo a experiência vivida por Paulo Freire no período em que esteve à frente da Secretaria da Educação da

Cidade de São Paulo [1989-1991]. Encontramos nos *Cadernos de formação da SME de São Paulo*:

Coletivo este que não anula cada indivíduo, mas que o reconhece como produtor crítico de conhecimento e não o concebe mais como um sujeito isolado, mas como alguém que junto com o outro constrói uma nova prática.
84

Compreende-se que o processo de formação contínua não deve ser isolado da prática docente, por isso deve acontecer nos horários de trabalho pedagógico coletivo e nas reuniões de planejamento que a escola deve organizar, favorecendo a constante reflexão sobre a prática docente, sempre que possível envolvendo todo o grupo de professores, em vez de dividi-los por séries ou ciclos de atuação.

Ouvir os professores que encontram dificuldades na atuação é estar atento à realidade local, às especificidades pedagógicas dos alunos, não perdendo de vista que a meta é assegurar o conhecimento universal.

A relação que se propõe, tomando a prática como base real do conhecimento, significa mudar para uma trajetória político-pedagógica que parte da realidade particular próxima, que gera fatos concretos (linguagem, conceituação, conflitos, anseios, esperanças), que transita para o contexto teórico, no sentido de que haja apropriação / recriação desses fatos mediatizados pelo conhecimento, que implica compreensão em níveis cada vez mais profundos e elaborados da essência e das relações desta realidade, e que retorna a essa realidade. Esse movimento dialético teoria-prática torna possível a articulação do particular e do geral, integrando de forma organizada e articulada a compreensão científica e técnica ao significado social. (*Cadernos de Formação da SME-SP*)

A formação docente é inerente ao desenvolvimento do projeto político-pedagógico da escola e, nesse sentido, materializa-se em cultura escolar.

A formação contínua a partir da reflexão e da troca de experiências é indispensável à melhoria da qualidade do ensino. Muitas vezes, os conteúdos normativos que chegam às escolas por meio de apostilas ou livros didáticos são substituídos por regras alternativas produzidas pelos próprios professores no contexto organizacional, com vigência limitada, devido à ausência de uma formação que dê sustentação à prática docente. Isso acontece quando os professores resolvem utilizar o material didático de forma mecânica, não assumindo a

⁸⁴ Trecho extraído do *Caderno de Formação nº 02* da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, que tinha Paulo Freire como secretário da educação e Luiza Erundina como prefeita.

responsabilidade de atendimento aos alunos que possuem dificuldades e que precisam de intervenções pontuais para atingir níveis mais altos de conhecimento.

Diante da grande importância que a formação contínua assume no contexto escolar, torna-se importante o suporte técnico oferecido por instâncias locais, como os orientadores técnico-pedagógicos, procurando trazer para a discussão as Políticas Públicas de Educação e as concepções de educação em que as diretrizes curriculares se apoiam.

Uma formação contínua concomitante com a oferta de melhores condições de trabalho provavelmente refletirá na melhoria da aprendizagem dos alunos, permitindo fortalecer a “construção” e a “reconstrução” dos conhecimentos dos professores.

Ponce (1997) afirma que essa construção acontece como em uma tecelagem, em que os fios estão ligados entre si não de forma rígida, mas de forma flexível. No espaço dessa flexibilidade deve ocorrer a formação contínua, num ir e vir entre teoria e prática, num processo dialógico, sempre buscando superar a forma mecânica de ensinar, o que significa ter como eixo central o aprender, considerando a experiência do sujeito que aprende como recurso de sua formação, procurando centrar o conhecimento na pesquisa e reconhecer que os erros, tanto dos alunos quanto dos professores, indicam em que fase do processo de aprendizagem estes se encontram. Decorre daí a importância de contextualizar a formação nos espaços sociais reais.

Contreras (2002) complementa:

Não nos encontramos, portanto, diante de uma separação entre pensar e fazer, pois a ação não é, nesse caso, uma realização de decisões técnicas. O pensar e o fazer vão-se entrelaçando no “diálogo” gerado entre a ação e suas conseqüências, as quais levam a uma nova apreciação do caso. (p. 111)

Os professores precisam se tornar agentes ativos, transformadores decisivos na concretização e capazes de modelar a proposta pedagógica a partir de suas experiências acadêmicas e profissionais, intervindo na configuração dessa proposta para atender às especificidades de todos os seus alunos.

Para Freire (1996, p. 43-44), a reflexão crítica sobre a prática docente é o momento fundamental na formação permanente. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso

teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática”.

Os professores necessitam de um mínimo de preparo para superar as dificuldades encontradas na prática docente. Cada professor como membro de um grupo social e também como um ser social deve articular seus conhecimentos com as exigências do mundo atual, tornando-se um pesquisador autônomo com capacidade de transformar a prática docente, o que exige participação.

CAPÍTULO III

A VOZ DOS PROFESSORES POLIVALENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL I DE POÁ (SP).

Por meio do questionário identificamos as vozes negadas, silenciadas e ignoradas pela administração que optou pela contratação da empresa para a implementação da proposta pedagógica, lembrando que, na concretização da Política Pública de Educação, os professores são elementos fundamentais.

Diante de um contexto em que uma empresa de ensino privado trouxe a “receita” da eficiência à rede pública, queremos compreender como os professores lidaram com esse fenômeno na ação educativa, buscando dar sentido a uma proposta elaborada por professores da rede privada.

A busca por essas respostas supôs uma aproximação dos professores para compreender, por meio de suas vozes, como vivenciaram a implantação e a implementação da proposta apostilada de ensino.

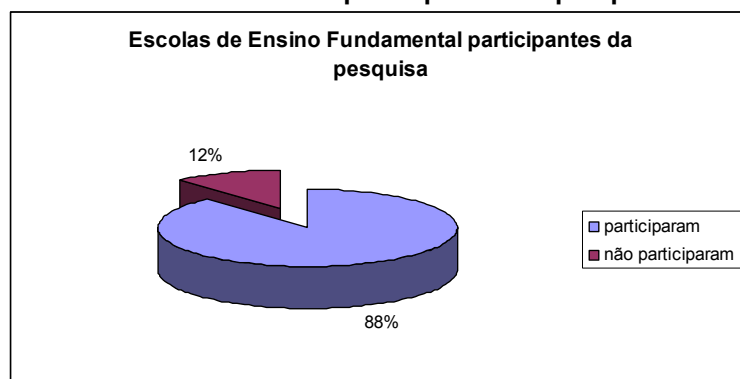
A prática dos professores da rede municipal de Poá esteve submetida às demandas colocadas por uma empresa de ensino privado e, por essa razão, muitas vezes não dependia apenas de intenções do corpo docente, mas também da prescrição e da definição das atividades contidas no material e das condições que foram oferecidas para a realização. Esse foi o motivo que nos levou a ouvir os principais agentes: os professores polivalentes do Ensino Fundamental I.

3.1 – Perfil dos professores participantes da pesquisa

Em janeiro de 2009, logo após a posse do prefeito Francisco Pereira de Sousa (PDT), fomos autorizados a aplicar os questionários e a participar de todas as reuniões pedagógicas. A nova administração, com discurso de criar uma proximidade com os professores, estreitar os laços de comunicação, ouvir os anseios e estabelecer uma parceria para discutir novos rumos, abriu as portas da SME-Poá, autorizando-nos a visitar as escolas sempre que fosse necessário.

Autorizados, iniciamos as visitas como já anteriormente relatado. Das dezessete escolas visitadas, quinze foram envolvidas e somente professores de duas escolas não aceitaram participar da pesquisa.

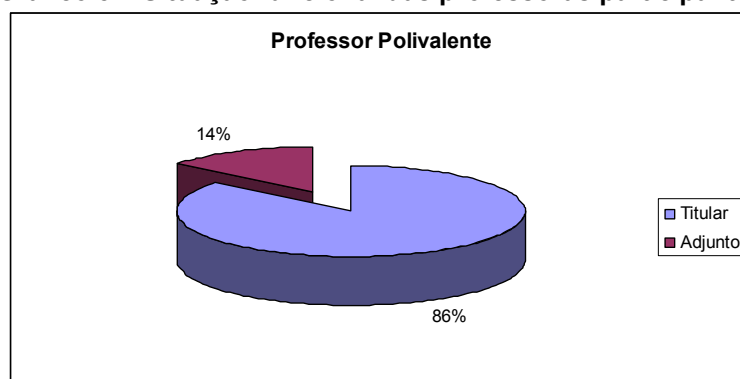
Gráfico 4 – Escolas participantes da pesquisa



Elaborado pela autora

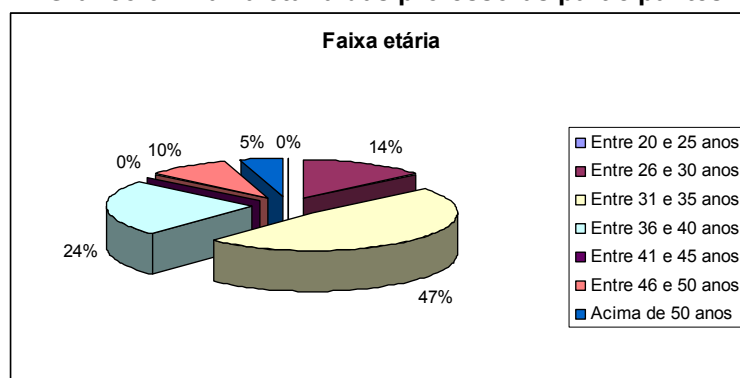
Dos vinte e um professores polivalentes que participaram da pesquisa, três são polivalentes adjuntos e dezoito são polivalentes titulares, todas do sexo feminino⁸⁵.

Gráfico 5 – Situação funcional das professoras participantes



Elaborado pela autora

Gráfico 6 – Faixa etária das professoras participantes



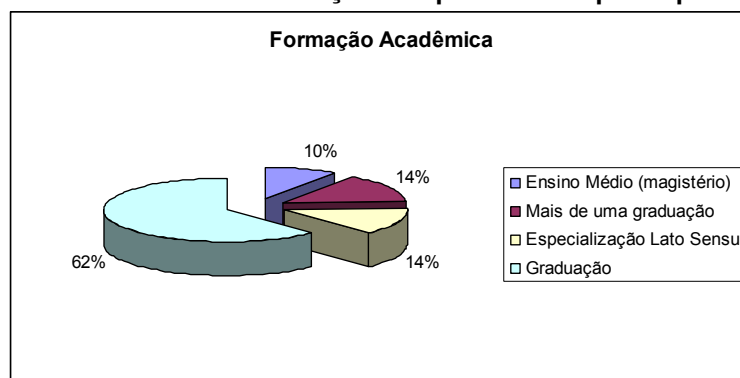
Elaborado pela autora

⁸⁵ Desse ponto em diante passamos a utilizar o gênero feminino.

A SME-Poá não exige a formação básica em Pedagogia. Assim, no que diz respeito ao nível de formação das professoras participantes, tivemos também muitas surpresas. Das vinte e uma professoras polivalentes participantes:

1. Somente duas têm formação no Magistério em nível de Ensino Médio;
2. Três professoras têm formação em mais de um nível superior, sendo respectivamente: Biologia e Matemática; Pedagogia e Letras; Pedagogia e Direito;
3. Três professoras possuem pós-graduação em nível *lato sensu*, sendo uma professora com especialização em Gestão Escolar e duas professoras com especialização em Psicopedagogia;
4. Treze professoras possuem formação em nível superior nas mais diferentes áreas como: Pedagogia, Matemática, Letras, Biologia, Psicologia e Gestão Escolar.⁸⁶ Tais dados estão expressos no gráfico seguinte:

Gráfico 7 – Nível de formação das professoras participantes

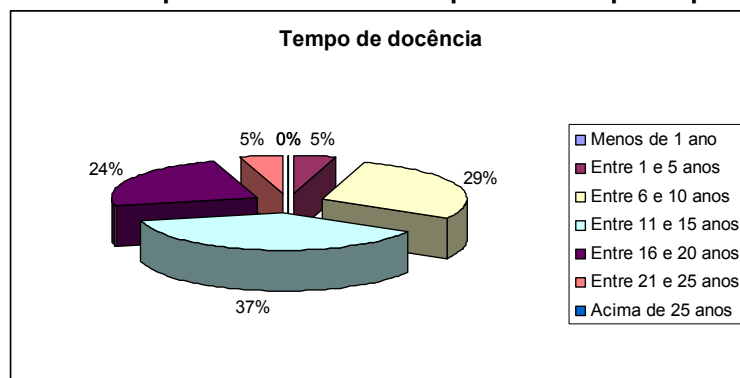


Elaborado pela autora

Quanto ao tempo de docência, aplicamos o questionário às professoras que estavam iniciando suas atividades docentes como também para as professoras que contam com mais de vinte e cinco anos de experiência na área. Nesse sentido, encontramos uma grande variação, mas nenhuma professora com menos de um ano de atuação, o que podemos observar no gráfico seguinte:

⁸⁶ No município não é exigida formação específica em Pedagogia, desde que o professor tenha formação no Ensino Médio em Magistério.

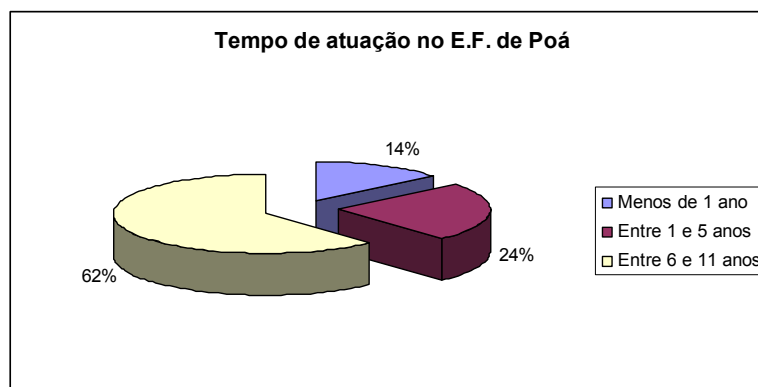
Gráfico 8 – Experiência docente das professoras participantes



Elaborado pela autora

Quanto ao tempo de atuação no Ensino Fundamental I da rede municipal, os dados mostram que a maioria das professoras que participaram da pesquisa está lecionando há mais de cinco anos.

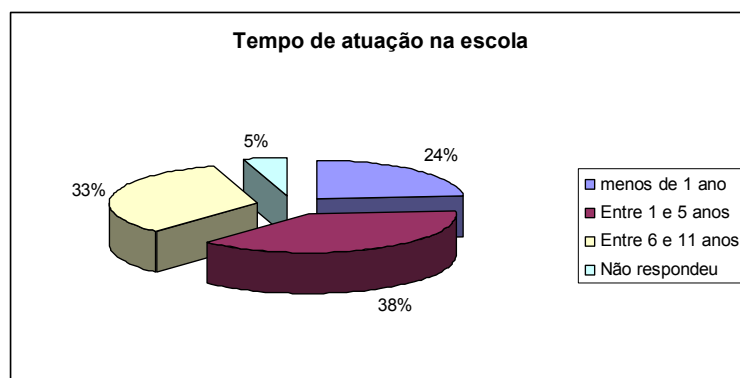
Gráfico 9 – Experiência docente das professoras participantes no Ensino Fundamental I de Poá



Elaborado pela autora

Os dados nos permitem afirmar que atualmente há baixa rotatividade no quadro docente na rede municipal de Poá, pois as professoras participantes permanecem por vários anos na mesma escola.

Gráfico 10 – Tempo de atuação das professoras participantes na escola pesquisada



Elaborado pela autora

O estabelecimento do perfil das professoras participantes desta pesquisa permite-nos supor a diversidade alcançada pelos professores da rede municipal de Poá.

3.2 – A voz das professoras polivalentes do Ensino Fundamental I

Nesse contexto, mostramos o resultado da nossa pesquisa após a aplicação do questionário e das observações nos eventos pedagógicos. Durante a análise dos questionários, elegemos algumas categorias, as quais demos destaque. São elas: currículo, participação docente, proposta apostilada de ensino e prática docente.

Nossa pesquisa aponta para a importância de analisar os questionários para compreender como as propostas curriculares por meio de utilização de apostilas têm sido introduzidas nas salas de aula, como interferiram na estrutura do trabalho das professoras e como foram percebidas por elas. As professoras aceitaram ou rejeitaram a proposta? Voltamo-nos agora para as informações obtidas quando buscamos respostas a tais questões.

Como já apontamos, desde 2006, os professores recebem material didático que direciona a aplicação das atividades planejadas por uma empresa da rede privada. Dessa forma, o controle sobre a qualidade do ensino escapa daqueles verdadeiramente inseridos no processo para recair nas mãos dos produtores do material e nas mãos da administração que os contratou. Que grau de controle estava

reservado aos professores que, na prática, tomaram as decisões e realizaram adaptações necessárias para a concretização dessa proposta?

Gimeno Sacristán (2000) afirma que o valor do currículo e de qualquer mudança se comprova na realidade e na maneira como é concretizado em situações reais. Esse foi o motivo que nos levou a ouvir os principais agentes: os professores.

Nesse contexto, ao envolver as quinze escolas que atendem ao Ensino Fundamental, buscamos esclarecer quando e como se deu o primeiro contato com a proposta.

Além das questões fechadas, que nos permitiram ter acesso ao perfil das professoras participantes o questionário foi composto por mais quatro questões abertas sendo:

1 - Quando e como foi seu primeiro contato com o Sistema Objetivo Municipal de Ensino (SOME)?

2 - Você participou de reuniões de discussões sobre o SOME? Se sim, quando e como foram essas discussões? Quais os resultados obtidos com essas discussões para a sua prática educativa?

3 - Como tem sido o seu trabalho em sala de aula através do Sistema Objetivo Municipal de Ensino?

4 - Sua escola possui materiais e equipamentos em quantidades suficientes para atendimento da proposta curricular do Sistema Objetivo Municipal de Ensino? Justifique sua resposta.

Para obter um recorte fidedigno do conteúdo das respostas e evitar revisitar argumentos, selecionamos registros significativos que mesmo destacando menos da metade dos respondentes (9) do total inicial (21), ilustram o que encontramos nos questionários⁸⁷. Seguem-se o perfil individual das professoras participantes com as respostas destacadas em itálico.

Postos os critérios utilizados na organização dos dados, voltamo-nos à primeira questão: Quando e como foi seu primeiro contato com o Sistema Objetivo Municipal de Ensino (SOME)?

Das vinte e uma professoras participantes da pesquisa, dezesseis estavam na rede municipal de Poá no período de contratação da empresa. Todas

⁸⁷ As respostas dos professores estão organizadas no Apêndice E.

afirmam que só ficaram sabendo da contratação para aquisição das apostilas e da assessoria pedagógica após a assinatura do contrato.

Professora A - polivalente adjunta, formada em pedagogia, trabalha há 6 anos no município: *Foi em 2006. No primeiro momento foi um susto, pois foi jogada em nossas mãos e só tivemos uma orientação bem depois de estarmos com a apostila em uso.*

Professora B - polivalente titular, formada em Matemática, trabalha há 6 anos no município: *Foi em 2006. A apostila foi posta em nossas mãos sem nenhuma orientação, a princípio, de como era para ser usada, somente depois tivemos orientações.*

Professora D - polivalente titular, formada em Pedagogia, trabalha há 10 anos no município: *Foi em 2006, época em que estava atuando pela primeira vez em uma 2ª série. O primeiro contato foi simplesmente aterrorizante, pois recebi a apostila acompanhada do manual do professor e anexo a ordem de começar a trabalhar com ela. Abri a apostila e senti vontade de gritar e chorar. Senti-me incompetente naquele momento, não entendia os objetivos do “sistema”, pois estava habituada a preparar minhas aulas sozinha e sabia exatamente com qual objetivo trabalhava e quais objetivos gostaria de alcançar.*

Professora E - polivalente titular, formada em Biologia com especialização em gestão educacional, trabalha há 6 anos no município: *Foi em 2006 aqui na prefeitura. No início foi estranho, porque mudou todo o ritmo de trabalho. Mas com o passar do tempo, tanto os professores quanto os alunos foram se adaptando. Hoje sinto que toda expectativa e insegurança em parte foram vencidas, mas ainda há muitos obstáculos, como alunos que não estão preparados para acompanhar o trabalho utilizando a apostila.*

Professora F - polivalente titular, formada em Pedagogia, trabalha há 10 anos no município: *Meu primeiro contato com o SOME foi em 2006, em uma sala de 3ª série, onde todos os alunos estavam alfabetizados e, portanto, o trabalho foi tranquilo.*

Houve dificuldade em terminarmos todo o conteúdo, devido à quantidade de conteúdos e ao atraso na entrega das apostilas.

Professora H - polivalente titular, formada em Pedagogia, trabalha há 1 ano no município: *Logo que ingressei na prefeitura, em julho de 2008, recebi orientações sobre o uso da apostila SOME e de todos os recursos que poderíamos usufruir. Porém, ao assumir a sala, a realidade foi bem diferente. Em julho a apostila estava incompleta e havia sido pouco utilizada, mesmo como material de apoio. A princípio a situação foi preocupante, porém, ao chegarem as apostilas referentes ao 3º bimestre, planejei as aulas seguindo os conteúdos da apostila e percebi o grande apoio que ela pode nos trazer, principalmente como fonte de informações.*

Professora J - polivalente adjunto, formada em Psicologia, atua há 5 anos no município: *Foi em 2006, quando estava com uma 4ª série. A princípio foi meio tumultuado devido ao atraso nas entregas das apostilas e aos conteúdos extensos. Os conteúdos da disciplina de Matemática eram e são muito teóricos, repetitivos, estavam fora da realidade das crianças, deixando as aulas cansativas em que as próprias crianças reclamavam. A partir do segundo semestre as ideias foram se ajeitando e tornando as aulas mais proveitosas, somente as aulas de Matemática continuavam ruins. Os alunos faziam as atividades de forma mecânica, pois não se interessavam e pediam para fazer no caderno outras atividades dessa disciplina, pois consideravam mais fácil de entender. Por esse motivo sempre apliquei atividades diferenciadas daquelas propostas nas apostilas.*

Professora M - polivalente titular, formada em Pedagogia, trabalha há 10 anos no município: *Foi em 2006, foi frustrante, pois estava com uma 1ª série, com alunos ainda não alfabetizados e me deparei com um material cheio de textos e interpretações e nada que ajudasse no processo de alfabetização.*

Professora S - polivalente titular, formada em Biologia e Matemática com especialização em gestão escolar, trabalha há 7 anos no município: *Foi em 2006, quando foi implantado o “novo sistema de trabalho”, o Sistema Objetivo. Tudo o que é novo causa receio e insegurança. No primeiro momento foi sim trabalhoso, pois senti dificuldades em administrar o caderno do aluno e a apostila. Mas com o passar*

do tempo e a troca de experiências e os cursos propostos pelo Objetivo, percebi que a apostila é um material norteador, que facilita a vida do professor em sala de aula, com conteúdos da nova proposta curricular. Hoje analiso diferente a apostila e acredito que está sendo de grande valia, que chegou apenas para acrescentar e somar o trabalho do professor em sala de aula.

Notamos nas respostas das professoras as reações que tiveram ao ter o primeiro contato com o material, tanto aquelas que estavam na rede municipal, quanto as que chegaram após a implementação.

Uma das professoras relata que, no início, houve uma mistura de estranheza, tumulto e frustração. Podemos notar que uma delas usou o termo “aterrorizante” para definir que foi uma grande mudança no seu ritmo de trabalho.

Chama-nos a atenção a resposta da professora identificada como M, quando comenta sobre sua dificuldade em lidar com o processo de alfabetização por meio da utilização das apostilas. Entre os professores que atendiam os alunos das 1^{as} séries, que estavam em processo de aquisição da base alfabética, o processo foi mais traumático. Como previsível, esses professores sofreram maior impacto com o apostilamento, o que demonstra que o material por si só não oferece condições suficientes para o desenvolvimento da prática docente durante o processo de alfabetização. Outra professora diz que a quantidade de conteúdos proposta no material constituiu grande dificultador para alunos e professores.

As respostas nos mostram que, a partir da contratação da empresa, os professores trabalhavam inseguros por desconhecerem os objetivos que deveriam ser alcançados e, assim, trabalhavam como meros executores, lendo os manuais e aplicando as atividades. O material havia chegado com atraso,⁸⁸ acompanhado de um manual e com a ordem expressa de execução do trabalho de acordo com a proposta. Assim, o sentimento de incompetência da professora, que desconhecia a proposta curricular do SOME, entrou em ação. Uma das professoras escreveu que, acostumada a planejar suas aulas, teve essa sensação acentuada, devido à mudança no ritmo do trabalho.

A resposta da professora identificada como F mostra que os professores também se manifestaram com dificuldades em desenvolver todo o conteúdo

⁸⁸ No ano de implantação do SOME (2006), os professores só receberam as apostilas a partir do mês de março.

proposto com os alunos porque, além do atraso na entrega das apostilas, os conteúdos eram extensos. Nota-se, por essa resposta, que a partir da implementação da proposta, o ritmo passou a ser o de produtividade, ainda que, sabidamente, nem todos os alunos acompanhavam esse ritmo.

Agravava-se o problema pela obrigatoriedade de abordar o conteúdo de uma apostila em prazo predeterminado⁸⁹, mesmo que existisse o discurso de que o professor pudesse utilizar o tempo necessário para cumprir as atividades propostas para o bimestre. Muitas vezes, os professores recebiam as apostilas com atraso e ainda se deparavam com as dificuldades para o desenvolvimento do conteúdo, como posto pela professora identificada como J.

Outro relato mostra a angústia de perceber que nem todos os alunos estavam preparados para acompanhar a proposta padronizada de ensino, segundo depoimento da professora identificada como E.

As diferentes percepções das professoras em relação ao primeiro contato com as apostilas podem dever-se à falta de participação docente na escolha do material e à ausência de orientação prévia, o que seria confirmado ou não por outras perguntas.

A pergunta seguinte nos ajudou a compreender se houve participação docente quando a SME-Poá fez opção pela contratação da empresa. Passamos às respostas dadas à segunda pergunta: Você participou de reuniões de discussões sobre o SOME? Se sim, quando e como foram essas discussões? Quais os resultados obtidos com essas discussões para a sua prática educativa? Nota-se que não repetimos os dados referentes ao perfil das professoras participantes, já citados anteriormente, porém mantivemos as respostas das professoras destacadas em itálico.

Em relação à questão, das 21 professoras participantes da pesquisa, as 16 que estavam na rede municipal em 2006 relatam não terem participado de reuniões de discussões que antecedessem a contratação da empresa para aquisição do material didático e da assessoria pedagógica, havendo apenas as reuniões realizadas pela empresa contratada para “capacitar” os professores para a utilização correta do material, o que algumas consideram como espaço de

⁸⁹ Cada apostila vem com atividades propostas para um bimestre.

participação docente, como percebemos nos depoimentos referente à segunda questão.

Professora A: As reuniões começaram em 2006. Eles esclareceram como deveria ser usada a apostila, mostrando formas de trabalhar sem medo de ousar na sua criatividade. Eles deixaram claro que a apostila é um material de apoio, mas que deveria ser usado.⁹⁰

Professora B: As reuniões aconteceram somente em 2006 e sempre foram realizadas dividindo o grupo de professores, de acordo com a série de atuação. As orientadoras esclareceram como poderíamos estar utilizando as apostilas e que não tivéssemos medo de usar a nossa criatividade para complementar os conteúdos abordados na série que estávamos lecionando, pois a apostila era um material de apoio.

Professora D: Na verdade, essas reuniões de discussões sobre o SOME foram mais cursos de como trabalhar com o “sistema”. Nessas ocasiões, havia questionamentos e certa resistência ao uso da apostila, pois achávamos inadequadas ao ensino público por se tratar de uma clientela diferenciada. Fazíamos críticas e pedíamos que algumas coisas fossem adequadas à nossa realidade. O resultado das críticas e solicitações foi que reduziram o total de páginas dando-nos a impressão que estas foram apenas arrancadas das apostilas e continuaram oferecendo mais cursos.

Professora E: Participei de capacitações onde tentávamos reconhecer na apostila todos os descritores educacionais e algumas maneiras de fazer com que os alunos alcancem as metas estipuladas e coloquem realmente em prática esses descritores. Estas reuniões foram boas por nos transmitir as ideias de como trabalhar de modo unificado, pois deixaram claros os objetivos e serviram para abrir os olhos de muitos professores que estavam habituados a trabalhar somente de modo tradicional, utilizando apenas lousa e giz, pois a apostila requer um trabalho mais dialogado, pensado, algo de troca entre professor e aluno.

⁹⁰ No relato da professora identificada como A, quando fala que “eles esclareceram”, ela refere-se à equipe técnica da empresa contratada.

Professora F: *Os encontros para discutimos sobre o material aconteceram em 2006, antes do recebimento das apostilas. Esses encontros tinham como objetivo orientar e capacitar os professores. Os resultados foram positivos, pois as orientações foram ministradas pelos profissionais que desenvolveram os conteúdos dos cadernos e fomos orientados a respeitar a realidade dos nossos alunos, utilizando outros recursos necessários.*

Professora H: *Sim. Foram ótimos. Na outra PM em que trabalhei era usado apostila, porém, por não ter tido objetivos seu uso foi cancelado. Fomos bem orientados, adequiei os métodos na minha sala, tornando as aulas prazerosas.*

Professora J: *Não.*

Professora M: *Participei de algumas capacitações, em que as “capacitadoras” não sabiam ou não podiam responder aos questionamentos feitos pelos professores. Nunca nos foi perguntado sobre o que “achamos” do material. Ele simplesmente nos foi imposto e nós, como bons profissionais que somos, nos adequamos e fizemos o melhor que pudemos, mesmo que insatisfeitos. Afinal, as crianças não têm culpa de nada disso.*

Professora S: *Não.*

Percebemos que não houve a participação docente para a tomada de decisão para a implantação da proposta apostilada de ensino. A decisão foi totalmente administrativa, dispensando consulta prévia aos professores. Mas somente duas professoras reconhecem que não houve participação docente.

Nota-se que a professora identificada como F considera um fator positivo ter tido um encontro com os profissionais da empresa antes do recebimento das apostilas. Tanto que ela julga esse encontro como um momento de participação docente. Não compreende que o encontro realizado antes de seu primeiro contato com a apostila deveu-se ao atraso na entrega do material, devido à data da assinatura do contrato, e não pelo fato de estarem consultando os professores para a implementação da proposta, já que o contrato já havia sido assinado.

Outras professoras responderam que o encontro de “capacitação” realizado em fevereiro de 2006 mostrou-se ineficaz. Afirmam que a primeira reunião teve como objetivo esclarecer como o material deveria ser usado. Contam que a equipe de assessoria pedagógica falava das metodologias e dos conteúdos, mas como os professores não haviam recebido as apostilas, o encontro ficou prejudicado.

Outras declaram que as capacitações eram a cada dia, voltadas a uma disciplina, tornando a capacitação fragmentada, o que foi insuficiente para solucionar as dúvidas dos professores em relação ao uso da apostila. Isso é principalmente verdadeiro para as capacitações oferecidas antes que os professores tivessem acesso ao material didático. O problema com o atraso na entrega do material não foi superado e permaneceu durante os quatro anos.

Notamos que também houve certa resistência por parte de alguns professores porque o que era muito claro para os profissionais do grupo Objetivo não era claro para os professores da rede municipal, outro dificultador no período de implementação.

Depois de saber sobre as dificuldades enfrentadas no período de implementação e a ausência de participação docente para a escolha do material didático passamos à terceira questão: Como tem sido o seu trabalho em sala de aula através do Sistema Objetivo Municipal de Ensino?

Essa questão nos permitiu compreender como os professores veem a proposta três anos após a sua utilização. Seguem as respostas com destaque em itálico.

Professora A: Tem sido um trabalho bom, pois na apostila há muitos jogos, atividades diferenciadas e é uma forma dos pais estarem acompanhando a aprendizagem dos seus filhos.

Professora B: Tem sido um bom trabalho, pois ela aborda diversificadas maneiras de trabalhar em sala de aula, de maneira que a aula se torne mais atrativa e há um bom rendimento dos alunos. Tive dificuldades no começo, pois todo novo trabalho causa certa insegurança, mas com o contato que tivemos com o material e com as orientações ao longo da implementação da apostila, percebi que o trabalho começou a fluir bem e houve um bom retorno de aprendizagem por parte dos alunos.

Professora D: *Como as disciplinas são separadas, procuro seguir o horário conforme a grade curricular. Em cada capítulo, fazemos a leitura juntos (professor x alunos) e vou explicando item por item. Geralmente, os alunos não entendem sozinhos o que está proposto e percebo a necessidade de exemplificar. Aguardo um tempo para a realização das atividades passando pelas carteiras e interfiro, caso haja dificuldades. Depois corrijo os exercícios na lousa aproveitando para explicar novamente. Só então passamos para o capítulo seguinte. O trabalho é árduo e corrido porque as apostilas chegam sempre atrasadas. Sinto a necessidade de acrescentar exercícios, o que torna o tempo mais escasso, mas na medida do possível, aplico as atividades propostas. Apesar dos inconvenientes citados, trabalhar com o SOME tem sido prático.*

Professora E: *Tento misturar as atividades da apostila com outras atividades a fim de tornar o trabalho mais diversificado e menos monótono. Tenho a apostila como apoio principal, mas gosto também de trabalhar diferente algumas vezes. O SOME de modo geral é muito bom, mas há alunos que não acompanham ou necessitam de ajuda constante, não realizando com autonomia as atividades. Outra coisa que acho necessário é que as salas de informática fossem equipadas com programas do OBJETIVO,⁹¹ a fim de tornar o trabalho unificado.*

Professora F: *Gosto do material, porém quando necessário faço uso de outros recursos: leituras diversificadas, vídeos, revistas, jornais e outros. O material é muito bom e, depois de revisado, para melhor adaptação com a clientela do município, ficou ainda melhor. Apenas o caderno de Matemática tem sido um pouco difícil de ser totalmente concluído. Dentro do contexto escolar é possível encontrarmos dificuldades por diversos motivos como: grande número de alunos dentro da sala, problemas socioeconômicos, entre outros. No entanto, é preciso estarmos em constante reciclagem, buscando caminhos que facilitem o crescimento intelectual de nossos alunos. Não podemos cumprir apenas o conteúdo proposto pelo SOME, mas estarmos atentos no aprendizado de nosso grupo.*

⁹¹ A professora faz uma observação porque na sala de aula os alunos trabalham com as apostilas do Objetivo, e no laboratório de informática com os softwares do grupo Positivo.

Professora H: *Acho válido e muito bom usar as apostilas como um material de apoio, pois são atualizadas e trazem conteúdos abrangentes, o que não dispensa o professor de estar realizando pesquisas por outros meios de comunicação, como livros e internet. Uma das grandes dificuldades e desafios do professor são os alunos com dificuldade de aprendizagem. Assim como eu, acredito que muitos encontram dificuldades nesse sentido. O sistema trouxe os pais para a vida do filho, é um canal de comunicação entre alunos, pais e professores. A educação ganhou lugar melhor à medida que os pais viram uma apostila com a marca de um sistema particular.*

Professora J: *Hoje posso considerar que facilitou mais. Com o passar do tempo, ganhei experiência e segurança para trabalhar com o “sistema” apostilado. É claro que algumas atividades têm que ser substituídas por outras que estão mais de acordo com a realidade da sala. Já para o trabalho com as 1^{as} séries, vejo certa dificuldade, pois as atividades da apostila exigem que as crianças estejam alfabetizadas e isso não está de acordo com nossa realidade, já que a Educação Infantil do nosso município apenas prepara a criança para ser alfabetizada na 1^a série.*

Professora M: *Cansativo, difícil e muito corrido. São atividades muito repetitivas que podam demais a criatividade, tanto dos alunos como do professor. Os conteúdos de Matemática estão fora da realidade e das necessidades dos alunos. Gosto dos conteúdos de História, Geografia e Ciências. Já Português e Matemática são "irritantes"! Na verdade, tudo que é imposto e obrigatório é ruim, assim como também cai por terra o conceito de que o planejamento é de acordo com a realidade do aluno, se a apostila é a mesma independente do lugar ou ano que esteja trabalhando. Normalmente a apostila chega no meio do bimestre e você tem que correr para encerrar os conteúdos antes que a outra chegue.*

Professora S da escola I: *Através dos conteúdos apresentados pela apostila, efetuo um trabalho de reflexão e análise dos textos propostos, principalmente em Ciências, História e Geografia, onde fazem uma leitura dinâmica e debates, onde cada aluno expõe sua opinião a respeito do assunto tratado. Depois em grupos eles efetuam as atividades e, assim, faço as intervenções necessárias. Em Português o vocabulário é*

rico e auxilia nas produções de textos. Em Matemática efetuamos os exercícios em dupla, onde trocam experiências e solucionam situações-problemas juntos. Quando necessário, aplico atividade paralela no caderno do aluno. Acredito que o material do Objetivo é algo facilitador do trabalho do professor em sala de aula, que chegou apenas para nortear e acrescentar nos estudos dos alunos.

Chamou-nos a atenção quando a professora identificada como H destaca em seu relato que os pais valorizam a marca do material didático. Nota-se a imagem social que a “grife” Objetivo representa para os pais.

Quanto às professoras, três anos após a implementação da proposta, afirmam gostar de trabalhar com o material. Sentem que o material traz certa praticidade, facilita o trabalho em sala de aula, por ter as atividades impressas. Algumas professoras manifestam-se conscientes de que o material, por si só, não traz resultados, e afirmam que as intervenções dos próprios professores realizadas com os alunos e a busca constante de outros recursos para o enriquecimento da prática são indispensáveis.

Com o passar do tempo e como seria esperado, houve certa adaptação por parte dos professores e dos alunos, que se acostumaram a trabalhar por meio do material didático, já há três anos implementado. Também há os que se tornam “especialistas” depois de anos trabalhando com uma mesma série, como percebemos no relato de uma das professoras, identificada como E, que trabalha com alunos de 3ª série desde o ano da implementação da proposta (2006), e por isso não encontra mais dificuldades no trabalho.

Arelaro (2007) nos faz um alerta:

É evidente que, tempos depois, com o uso permanente de material pedagógico idêntico, com conteúdos semelhantes, sem nenhuma adaptação aos diferentes grupos de alunos e com atividades e exercícios “padrão sucesso” já testados, os professores acabam se “acomodando” na situação, pois se, de um lado, sabem que esse sistema não levará a qualquer processo emancipador de nenhum dos grupos sociais com que trabalham, por outro lado, ele se poupa, pois não precisará ouvir, com frequência ensurdecidora, sobre sua incompetência profissional e sua incapacidade de obter resultados significativamente melhores, em curto prazo, com todos os alunos, sem alteração de suas condições de trabalho (p. 916).⁹²

⁹² Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

Um fator que achamos importante destacar é a relevância que a professora atribui a determinado conteúdo, quando verifica se há necessidade de complemento, recorrendo a outras fontes. Isso depende muito da formação docente e do compromisso do educador com o seu trabalho, o que pode ser visto no relato da professora identificada como F.

Mas não é regra geral. Notamos que na rede municipal há professores que não consideram as apostilas como material de apoio e mantêm a opinião de que o material didático não ajuda, como pode ser observado no relato da professora identificada como M, que trabalhava com uma 1ª série em 2006, época da implementação da proposta. Pelas dificuldades encontradas, passou a atuar com alunos de 4ª série em 2007, e mantém o trabalho com essa série até 2009, mas apesar das mudanças, traz em seu relato as dificuldades que permanecem.

Entre as queixas de algumas professoras, destaca-se que o atraso na entrega das apostilas compromete o andamento do trabalho. Elas consideram esse fato um agravante porque, diante dessa realidade, precisam dar conta do conteúdo em menor tempo.⁹³ Isso se deve ao período em que foi realizada a renovação contratual. Como os aditamentos do contrato foram realizados sempre no mês de janeiro, os professores nunca tiveram o material em mãos no início do ano letivo. Essa situação foi presenciada por nós durante nossas observações realizadas em uma reunião de planejamento, ocorrida em uma das escolas participantes da pesquisa, em que os professores fizeram o planejamento do ano letivo sem ter o material em mãos. Se o plano orienta a prática, como fazer um plano de trabalho sem ter sequer a noção da proposta curricular da série em que estarão atuando?⁹⁴

A prática educativa está condicionada pelo planejamento, momento em que a proposta curricular será pensada em termos de sua prática, estruturando a ação do professor. Também é quando se destacam as metodologias de ensino para grupos específicos de alunos, procurando respeitar as diferenças cognitivas.

Então, o que as escolas de Poá, nesses três anos, consideraram como reuniões de planejamento, na verdade, foram reuniões em que os professores

⁹³ Durante a realização de nossa pesquisa, vimos que, em 2009, as apostilas só chegaram às mãos dos professores no mês de março, um mês após o início do ano letivo.

⁹⁴ Todos os professores dos 2^{os} anos dessa escola tinham sido admitidos em agosto de 2008 e não tinham ainda tido contado com a totalidade da proposta pedagógica do SOME, por isso a falta do material era um agravante naquele momento.

tomaram ciência do que estava ordenado e, com base no material, organizavam previamente a forma de execução.

Sabemos que todo planejamento fornece a estabilidade para o curso dos acontecimentos, por isso a não acessibilidade à proposta curricular prejudica a sua elaboração, o que acaba afetando a organização anual. O planejamento é um momento muito importante, que engloba a organização prévia da conduta, regula a prática e estabiliza as pautas de trabalho de forma que o professor possa ter uma visão geral para a organização da unidade de tempo.

Mesmo com todas as dificuldades, hoje muitos professores ainda têm o material como estruturador da prática docente, e acreditam que este torna a prática docente operativa, uma vez que a sequência das atividades proposta lhes traz segurança para a concretização da prática.

Moreira (2008) afirma que o despreparo dos professores torna-os escravos e reprodutores de atividades propostas em livros didáticos, apostilas e cartilhas. Por falta de boa formação inicial, os professores veem esses materiais como algo fortalecedor de sua prática.

Nossas hipóteses apontavam para um levantamento sobre as condições oferecidas pela municipalidade para a concretização da proposta, o que nos levou à quarta questão: Sua escola possui materiais e equipamentos em quantidades suficientes para atendimento da proposta curricular do SOME? Seguem as respostas em itálico.

Professora A: Em parte. Em algumas disciplinas faltavam materiais de apoio para desenvolver as atividades sugeridas.

Professora B: Em parte. Em algumas disciplinas, como Ciências, não há disponibilidade de materiais para a execução das experiências.

Professora D: Para a realização das experiências não há material suficiente e, quando solicitado aos alunos, poucos colaboram.

Professora E: A escola possui materiais que atendem à proposta do SOME. Muitos materiais como os utilizados nas experiências de Ciências, por exemplo, são facilmente encontrados em casa, muitas vezes os alunos mesmo trazem.

Professora F: *Sim, a escola possui jogos para uso coletivo.*

Professora H: *Em parte. Os computadores no momento estão em manutenção, a apostila demora a chegar e por vezes chega no meio do bimestre. Mas o “sistema” é ótimo e está sendo utilizado na medida do possível.*

Professora J: *Em parte. Para a maioria das atividades damos um jeito e realizamos o que está sendo proposto, porém para algumas temos que fazer um grupo numeroso de alunos, pois o material a ser utilizado é insuficiente.*

Professora M: *Em parte. Algumas coisas a escola consegue providenciar, se avisada com antecedência.*

Professora S: *Sim. Contamos com os computadores que visam acrescentar os conhecimentos lúdicos, vídeos, rádio e o próprio material apostilado do SOME, que resume todo o trabalho específico do professor. Com o auxílio da apostila trabalhamos todas as competências e habilidades dos alunos.*

A maioria das professoras relata enfrentar dificuldades devido à falta de materiais e equipamentos nas escolas para a realização das atividades propostas. Em nossas observações vivenciamos em uma das escolas as dificuldades enfrentadas. As apostilas não haviam chegado, todos os mimeógrafos estavam quebrados, faltava recurso financeiro para a compra de fita para a impressora matricial. Na busca de solução, a direção da escola organizou uma festa para arrecadar recursos financeiros para comprar alguns materiais em caráter emergencial.

A constante falta de recursos materiais nas escolas camufla eventuais problemas advindos da implementação do material apostilado, que passa a ser avaliado positivamente como fonte de apoio ao trabalho docente, uma vez que as atividades estão ali impressas.

A prefeitura fez um investimento anual de aproximadamente R\$ 1.200.000,00 (um milhão e duzentos mil reais) somente para cobrir os custos do apostilamento para os alunos do Ensino Fundamental, enquanto as escolas carecem de outros recursos materiais. Diante do montante supracitado e do quadro de apoio

técnico hoje existente na SME-Poá, julgamos que esses recursos poderiam ser utilizados na compra de materiais pedagógicos ou investidos em ações complementares que favorecessem a elaboração de um referencial curricular para o município, por meio de reflexão conjunta dos envolvidos e conseqüentemente trouxesse enriquecimento à prática docente. O material didático, da forma que é apresentado ao professor, pode até ser facilitador da prática docente, mas não tem acrescentado conhecimento pedagógico para o desenvolvimento da prática em sala de aula.

De modo geral, a pesquisa aponta que muitos professores de 3^a e 4^a série demonstram gostar das atividades da apostila, por facilitar o trabalho e por trazer as atividades prontas. Isso é justificado pela costumeira falta de material e condições encontradas pelos professores da rede municipal na preparação de uma aula. São muitos os exemplos: falta de recursos para tirar cópias de atividades para os alunos, falta de materiais básicos como folha de sulfite, microcomputadores para digitação de atividades e impressoras. Em muitas escolas, o antigo mimeógrafo ainda é o único recurso disponível para a reprodução de atividades.

Outros professores veem o SOME como um fio condutor que orienta a prática docente, mas têm consciência de que o material didático não os dispensa de recorrer a outros recursos para complementar alguns conteúdos que são tratados superficialmente nas apostilas.

Os professores de 1^a séries/2^o ano,⁹⁵ por terem o trabalho voltado à alfabetização, preferem as atividades abertas, aquelas que permitem a preparação de acordo com as necessidades pedagógicas próprias dos alunos que ainda não adquiriram a base alfabética. Algumas professoras confirmam que o conteúdo proposto para a disciplina de Língua Portuguesa para os alunos dos 2^{os} anos são apresentados como se todas as crianças estivessem alfabetizadas, o que é uma falha. Elas relatam que o material traz poucas atividades específicas que contribuem para o processo de alfabetização, como parlendas, cantigas, adivinhas, trava-línguas e cruzadinhas. Isso torna o trabalho mais difícil porque os professores alfabetizadores precisam dar conta do conteúdo proposto na apostila e ainda buscar por outras atividades que favoreçam o processo de alfabetização.

⁹⁵ A faixa etária dos alunos matriculados no 2^o ano é a mesma dos que estavam matriculados na 1^a série em 2008. O que houve foi a mudança de nomenclatura a partir da implantação do Ensino Fundamental de nove anos.

O resultado da pesquisa aponta também que a configuração da proposta apostilada de ensino contribui para tornar o trabalho do professor bastante individualista, com pouco incentivo ao trabalho em equipe. Cada professor, em sua sala de aula, modela a proposta de acordo com seus pressupostos. Em processos permeados por acertos e erros vai se construindo o saber docente. Essa aprendizagem poderia se tornar mais consistente se fossem valorizadas as interações entre os professores a partir da formação contínua.

Mas o controle técnico do SOME é tão “forte” que, a partir de 2006, os professores tiveram uma redução no horário de trabalho pedagógico coletivo. Entre 1998 e 2005, eles participavam de dois encontros semanais de HTPC, com duração de cinquenta minutos cada um, totalizando sete horas de trabalho coletivo mensal, o que já não se mostrava suficiente. A partir de 2006, essas reuniões passaram a acontecer no terceiro sábado de cada mês, com duração de 5 horas.⁹⁶

Além dessa redução, percebemos em nossas observações que muitos encontros são destinados a recados, à organização de festividades e à discussão sobre o plano de carreira.

Apple (1989) nos faz um alerta:

Com a utilização crescente de sistemas curriculares pré-empacotados, adotados como sendo a forma curricular básica, não é exigida virtualmente nenhuma interação por parte dos professores. Se praticamente tudo é racionalizado e especificado previamente à execução, então o contato entre os professores a respeito de assuntos curriculares reais é minimizado (p. 162).

Esse isolamento não favorece o aperfeiçoamento profissional, tornando mais difícil a comunicação para planejamento de atividades pedagógicas. Os professores tornam-se então individualistas, sem vínculo pedagógico que auxilie no desenvolvimento de seu trabalho.

Notamos que alguns professores não apenas reproduzem o que está estabelecido nas apostilas, mas as reinventam, buscando uma reconfiguração que atenda às necessidades específicas de seus alunos. Parece evidente que os subsídios teóricos que amparam essas ações deveriam ser discutidos nos encontros de formação e nos encontros de HTPC realizados nas escolas, mas até o período de

⁹⁶ Em nossas observações vivenciamos em uma escola 3 horas e 45 minutos de reunião de H.T.P.C. realizado no último sábado do mês.

realização de nossa pesquisa, esses momentos de estudos foram iniciados pela equipe técnica da SME-Poá, mas ainda são muito reduzidos.

A atual administração do prefeito Francisco Pereira de Sousa (PDT), gestão (2009-2012), faz com que os professores tenham o material apenas como um apoio, o que permite trabalhar com determinada flexibilidade. Eles são incentivados a tomar decisões particulares para solucionar problemas práticos que se apresentam a partir da percepção que têm das necessidades, amparados em sua experiência profissional e com o apoio da equipe técnica da SME-Poá – tanto que em 2009 os encontros com a equipe técnica do SOME foram suspensos, permanecendo apenas os encontros realizados com a equipe de apoio da própria SME-Poá.

Como os professores têm dialogado com a equipe responsável pela assessoria pedagógica? Essa dúvida nos levou a observações em encontros dos professores com a equipe técnica do SOME. Participamos do encontro realizado na primeira semana do mês de fevereiro de 2009, utilizando a observação como instrumento. A reunião, que ocorreu de forma centralizada, contou com a presença de todos os professores da rede municipal e teve dois períodos: professores que lecionam no período da manhã participaram da reunião pela manhã e professores que lecionam no período da tarde participaram da reunião no período da tarde. Como os professores foram divididos em grupos de acordo com a série de atuação, optamos por permanecer na sala em que estavam os professores dos 2^{os} anos do período da manhã, encontro marcado por muitos conflitos.

Logo de início, três professoras se queixaram dizendo que a empresa não oferece formação, mas treinamento dos professores para trabalhar com as apostilas. Reclamaram da ausência de ligação entre as disciplinas, o que se torna um dificultador da prática docente, uma vez que a interdisciplinaridade não tem sido favorecida pela proposta. Também discordaram do grau de aprofundamento de alguns conteúdos, enquanto outros, que consideram importantes, são tratados de forma superficial. Em seguida, comentaram sobre a dinâmica de trabalho dos “formadores”, que se resume em solicitar aos professores que se reúnam em grupos e apresentem propostas de trabalho complementares ao trabalho prescrito e definido pela empresa de ensino privado. As professoras alegaram que isso é o que já fazem na prática. Essa dinâmica de formação acaba sendo vista como perda de tempo,

pois nos encontros promovidos pela empresa não são discutidas as teorias implícitas na proposta curricular, as quais elas afirmam desconhecer.⁹⁷

Moreira & Candau (2008) nos trazem uma observação importante:

Conhecimentos totalmente descontextualizados, aparentemente “puros”, perdem suas inevitáveis conexões com o mundo social em que são construídos e funcionam. Conhecimentos totalmente descontextualizados não permitem que se evidencie como os saberes e as práticas envolvem, necessariamente, questões de identidade social, interesses, relações de poder e conflitos interpessoais. Conhecimentos totalmente descontextualizados desfavorecem, assim, um ensino mais reflexivo e uma aprendizagem mais significativa. (p. 24)

Se o ensino significa uma prática guiada por intervenções, é preciso ter princípios organizativos. Torna-se importante a organização da equipe formadora de maneira que, tanto os encontros para formação como os encontros destinados ao planejamento, possam ser realizados em um espaço em que haja orientações que guiem esse currículo em condições reais.

Contreras (2002) nos traz uma reflexão acerca das dificuldades enfrentadas mesmo pelos professores mais experientes:

Conforme sua prática fica estável e repetitiva, seu conhecimento na prática se torna mais tácito e espontâneo. E esse conhecimento profissional o que lhe permite confiar em sua especialização. Porém, à medida que os casos reflitam diferenças, ou lhe criem dúvida com respeito a seu sentido, ou exijam atuações que parecem incompatíveis, ou propõem situações de conflito que não havia encontrado anteriormente, o profissional tem a necessidade de entender e solucionar o novo caso em relação às características novas singulares que apresenta. Seu conhecimento profissional acumulado e tácito se mostra insuficiente para dar conta destes casos e são outros os recursos que irão utilizar. (p. 107-108)

Diante desse pressuposto, percebemos que os professores do município de Poá esperam da equipe do SOME orientações para as situações que enfrentam. Também esperam que os recursos metodológicos e pedagógicos que servem para responder às diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos sejam assuntos dos encontros de formação. Mas, de acordo com o discurso das três professoras,

⁹⁷ Apenas três professoras se manifestaram, enquanto o restante do grupo permaneceu no silêncio, apenas balançando a cabeça em sinal de concordância. Nesse dia o encontro resultou em discussões. A formadora do SOME chamou um responsável da SME-Poá para dar explicações. Em sinal de protesto, os demais professores recusaram-se a participar do curso e no silêncio apenas cumpriram o horário. O curso foi adiado para a semana seguinte e posteriormente suspenso. Assim, a equipe do SOME não realizou os encontros com os professores em 2009, conforme acordo feito em contrato.

não é isso o que ocorre. Diante das dificuldades, os professores operam com esquemas que extraem de sua própria experiência e seguindo as orientações dos técnicos da SME-Poá. Essa afirmação apareceu em um dos questionários, respondidos. Uma professora afirma:

Particpei das discussões, que nos primeiros anos da adoção teve a participação do pessoal do SOME orientando, porém, para a prática educativa, não houve novidade, pois as sugestões apresentadas pelo SOME já eram utilizadas pela maioria dos professores da rede municipal de Poá, concluindo-se então que não estamos “fora do padrão” apresentado por eles. Tanto que tornaram cansativos esses encontros, passando então a ser feita orientação técnica pela equipe do NUDE⁹⁸ – muito interessante e proveitosa.

Mesmo os professores mais antigos na rede municipal sentem falta de um esquema teórico que guie a prática educativa e que leve em consideração as condições dos arredores da escola.⁹⁹ Conversando com uma professora que pelo quarto ano participa dos encontros de formação com a equipe do SOME, e que inclusive por dois anos atuou como coordenadora pedagógica, ouvimos que até hoje desconhece a concepção pedagógica em que o sistema se apoia.

Um esquema conceitual, como é o caso de um modelo de programação, que pretende ser prescritivo para o professor, propondo-lhe certa forma de se comportar, não é um mero conteúdo a ser aceito mentalmente pelos docentes, mais ou menos científico e coerente, com certos valores implícitos, mas propõe formas de *comportamento profissional*. Ou seja, afeta o conceito e exercício da profissionalização. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 250)

A equipe de professores da empresa resistiu às críticas dos professores e argumentou que essas observações deveriam ser colocadas nas avaliações dos encontros anteriores. Os professores contra-argumentaram que as queixas foram feitas em todas as avaliações desde a época da implementação da proposta (2006) e que nada mudou até o momento. Eles queriam uma formação que não ficasse

⁹⁸ A equipe do NUDE é composta pelos assistentes técnicos pedagógicos de área da Secretaria Municipal de Educação.

⁹⁹ O leitor encontrará alguns exemplos no Anexo 3 das atividades que não valorizam o entorno da escola.

apenas na pauta de conteúdos, mas na reflexão sobre as experiências vividas na prática docente pedagógica, enriquecidas por embasamento teórico.

A função dominante, mal vista hoje, do professor como informador dos alunos, na pedagogia moderna tem sido, em muito boa parte, substituída pela de “gestor da prática na classe”, que não é necessariamente coincidente com a de orientador dos processos de aprendizagem do aluno, pois o professor torna-se, em muitos casos, um mero gestor da atividade guiada pela sequência de tarefas propostas pelos materiais didáticos, especialmente a dos livros textos. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 234)

A formação docente vai ganhando sentido à medida que vai acontecendo um relacionamento entre as atividades desenvolvidas em sala e os estudos realizados fora dela, o que permite aos professores, de forma autônoma, fazer os ajustes necessários para o atendimento às necessidades pedagógicas dos alunos.

Pelo que presenciamos, as “capacitações” oferecidas necessitam de uma nova configuração de formação contínua, considerando que os professores estão em processo constante de reconstrução do seu saber. O ensino ganha significado quando o “fazer profissional” é enriquecido pela formação que lhe dá condições de realizar escolhas que atendam às especificidades dos alunos, o que não tem acontecido no município de Poá

Os professores não podem ser simplesmente treinados para a transmissão de conhecimentos, mas sim preparados para atender às especificidades de cada criança. O material e a própria orientação técnica não preveem compensação para as crianças que chegam com déficit de aprendizagem. Se os professores não ficarem atentos, poderão contribuir para a desigualdade de oportunidades, visto que, não sabendo intervir para atender às necessidades pedagógicas específicas de cada aluno, passam a atender a todos da mesma forma. Diante desse pressuposto, algumas crianças têm suas necessidades atendidas enquanto outras ficam entregues à própria sorte.

Sabemos que oferecer o mesmo conteúdo a todos, por si só, não garante a igualdade de oportunidades. A condição de uma proposta única, sem orientação para atendimento à diversidade de conhecimento dos alunos, torna-se excludente ao exigir as mesmas condições de todos, quando alguns podem responder às exigências da proposta, enquanto outros precisam de intervenções pontuais do professor para atingir um grau maior na aprendizagem, o que exige dele uma boa formação acadêmica e uma boa formação contínua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como ponto de partida a vivência da pesquisadora na implementação da proposta apostilada no Ensino Fundamental, municipal de Poá.

Na busca da história da educação de Poá, constatamos que, até o ano de 1997, o município dedicou-se exclusivamente à Educação Infantil, salvos os anos de 1967, 1970, 1984 e 1985, em que foram criadas escolas municipais para atendimento em outros segmentos. Somente a partir de 1997 a Política Pública de Educação Municipal passou à expansão com a implantação e a implementação do Ensino Fundamental I.

Observamos em documentos da própria SEE-SP que a descentralização do Ensino Fundamental teve início na gestão do governo Mário Covas (PSDB) que, de acordo com a justificativa da própria secretaria, teve como proposta a reorganização das instituições públicas. A municipalização do Ensino Fundamental objetivava, em princípio, aproximar as escolas do poder local, garantindo à administração municipal maior controle sobre o currículo e a gestão dos recursos financeiros para investimento na formação contínua dos profissionais da educação, de acordo com as necessidades específicas dos municípios.

O Prefeito Jorge Francisco Corre Allen (PDT) assinou o convênio de municipalização do Ensino Fundamental I de Poá em 1997, iniciando as atividades logo no ano seguinte (1998). A partir daí, o município enfrentou uma série de dificuldades, não tinha “recursos humanos” suficientes e carecia de infraestrutura física e pedagógica para dar suporte e acompanhamento aos diretores e professores o que mostra que estava despreparado para assumir tal responsabilidade,

Em meio às dificuldades, a SME-Poá tentou garantir a participação ativa na política curricular por meio de reuniões de planejamento, estudos em HTPC e participação nos cursos de formação contínua, que na época também foram terceirizados, mas, por falta de recursos materiais e de uma equipe pedagógica consistente, o alcance dos objetivos ficou prejudicado.

A falta de uma equipe de apoio que fosse constituída na própria secretaria e a falta de condições favoráveis para o desenvolvimento da proposta curricular

elaborada no coletivo fez com que os alunos sofressem as consequências com o baixo rendimento escolar.

Nessas circunstâncias de dificuldades da rede, surgiram os pacotes didáticos pedagógicos produzidos por empresários do ensino, que foram vendidos à rede municipal em nome da boa qualidade da educação.

Prometendo assegurar o aumento nos índices educacionais, o prefeito Carlos Roberto Marques da Silva (PTB), gestão 2005-2008, comprou os materiais didáticos, valorizados pela marca de mercado e pelo “marketing”.

Essa contratação atendeu primeiramente aos interesses dos administradores municipais, que viram a proposta como facilitadora da prestação de contas e como controle eficiente do que estava sendo ensinado pelos professores. Após o período de implantação e superada a fase de adaptação, muitos professores passaram a gostar de trabalhar com as apostilas, dizendo que o material facilitava a prática em sala de aula, pois não precisavam mais perder tempo escrevendo na lousa porque tudo ali estava pronto, dispensando a preparação e a reprodução de atividades. Ao mesmo tempo em que acreditam que os pais valorizam o ensino que traz uma marca de mercado, uma grife.

A implantação do SOME foi proposta em 2006, exatamente quando o município atingiu 9.879 alunos matriculados na rede municipal, contra 1.507 matriculados nos mesmos segmentos das escolas privadas instaladas no município. A onda de mercado para a rede pública tornou-se uma saída frente à crise das escolas particulares. Nesse período, o município, por meio de suas políticas públicas, abriu espaço para a rede privada, que vem com a promessa de melhoria da qualidade de ensino.

A educação é um mercado lucrativo que tende a se expandir ao longo dos anos. No caso de Poá foi assinado um contrato por doze meses, que foi prorrogado anualmente até atingir 48 (quarenta e oito) meses, sendo encerrado somente em janeiro de 2010.

Observamos que durante o governo do prefeito Carlos Roberto Marques da Silva (PTB), gestão 2005-2008, o material foi oferecido com certa “autoridade”. Por meio da implementação, sem sair da secretaria, os administradores sabiam exatamente o que e como cada professor estava trabalhando na sala de aula.

No conjunto dos argumentos a favor da implementação do SOME, são apresentadas justificativas e explicações para a realidade percebida e vivida pelos

administradores responsáveis, que tentaram afirmar que a opção pela proposta apostilada foi uma oportunidade de oferecer às crianças das classes menos favorecidas a mesma qualidade educacional oferecida na rede privada. No entanto, oferecer o mesmo conteúdo a todos, por si só, não garante a igualdade de oportunidades, o que pudemos observar comparando os resultados obtidos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) implantado pelo INEP em 2007 com o objetivo de medir a qualidade da educação básica no país, a partir da taxa de rendimento escolar (aprovação) e média de desempenho nos exames padronizados aplicados pelo INEP.

Chamamos a atenção dos professores e administradores do município que observem que em 2007 o município estava em seu segundo ano de implementação da proposta apostilada de ensino e ao tomarmos o IDEB como parâmetro para aferição da qualidade de ensino no município, fica evidente que, mesmo diante da utilização do mesmo material didático, houve uma variação entre 4,3 e 5,8 no índice do IDEB das escolas municipais de Poá, o que passamos a observar no quadro seguinte:

Quadro 21 – Resultados do IDEB de 2007 nas escolas municipais de Ensino Fundamental I.

Escolas	14	12	01	04	06	02	11	09	13	07	10	17	03	16	15	08
IDEB	5,8	5,6	5,3	5,2	5,2	5,1	5,1	5,0	5,0	4,9	4,9	4,8	4,7	4,6	4,4	4,3

Fonte: INEP

Assim, constatarmos que a padronização do material didático não garantiu às escolas os mesmos resultados. Mesmo assim, a política pública de educação se apoiou na média dos resultados para comparar-se aos municípios vizinhos.

No próximo quadro temos a média do IDEB dos dez municípios que compõem a região do Alto Tietê.

Quadro 22 – Resultado do IDEB de 2007 das redes municipais da Região do Alto Tietê

Município	Número de alunos matriculados em 2007 no Ensino Fundamental	Média IDEB 2007	Sistema de Ensino
Poá	5.925	5,1	SOME (2006-2009)
Arujá	3.343	5,0	Proposta própria

Salesópolis	1.414	5,0	Proposta própria
Guararema	587	4,9	Proposta própria
Biritiba Mirim	2.248	4,8	SOME (2005-2008)
Mogi das Cruzes	11.617	4,8	Proposta própria
Suzano	13.601	4,6	Proposta própria
Ferraz de Vasconcelos	10.873	4,6	Caderno do futuro (2005-2007)
Santa Isabel	1.804	4,5	Proposta própria
Itaquaquecetuba	19.891	4,1	Proposta própria

Fonte: INEP

No caso de nossa pesquisa, ao compararmos os resultados do IDEB dos 10 municípios que compõem a região do Alto Tietê, notamos que o município de Poá alcançou um índice ligeiramente maior que os dos outros municípios. Mas será que esse índice deve-se apenas à contratação da empresa de ensino privado? A reestruturação da SME com os assistentes técnico-pedagógicos, psicólogos, psicopedagogos, supervisores, assessores, professores de Educação Artística, professores de Inglês, professores de classe especial também não trouxe suas contribuições?

Podemos observar que o município de Biritiba Mirim, que firmou contrato com mesma empresa, alcançou um índice de 4,8 no IDEB de 2007, o que levou a administração (2009-2012) a não optar por nova contratação. Já o município de Arujá, que optou por elaborar uma proposta de ensino própria, alcançou o índice de 5,0, muito próximo ao resultado obtido pelo município de Poá, sendo 5,0 considerado um bom resultado pelo INEP.

Esses dados nos levam ao seguinte questionamento: O resultado obtido no IDEB 2007 pelo município de Poá é mérito da empresa contratada?

Encontramos reportagem jornalística (Anexo I) com a divulgação dos resultados do IDEB, que divulga escolas de outros municípios que alcançaram maiores índices sem a utilização da proposta do SOME. Em outra matéria do mesmo jornal (Anexo II), o próprio secretário municipal de educação considera que as ações complementares contribuíram para os resultados, o que demonstra estar ciente de que o índice alcançado no IDEB não se deve somente à implementação da proposta apostilada de ensino.

Quanto aos resultados do rendimento escolar, podemos afirmar que, os resultados obtidos pelas escolas tiveram uma variação. As escolas alcançaram

resultados diferentes, devido à interpretação e ao enriquecimento dado ou não à proposta, o que depende do conhecimento e do compromisso de cada educador. Professores que realizaram buscas a outras referências enriqueceram a metodologia, fizeram intervenções pontuais e trouxeram bons resultados às escolas.

As diferenças nos resultados do IDEB subsistiram porque a escola faz parte de um meio social que tem suas peculiaridades relativas ao apoio da família, às condições de formação dos professores, às condições físicas e estruturais da escola. Por isso, é preciso garantir boas condições objetivas de trabalho e formação contínua dos professores para que os docentes adquiram também os conhecimentos de como ensinar, de como atender às especificidades de cada criança e conseqüentemente para chegarem a melhores resultados.

A proposta do S.O.M.E. supõe que as crianças têm um progresso ordenado, natural e que todas alcançam, da mesma forma e ao mesmo tempo, o nível de conhecimento desejado, o que não é verdade. Para garantir as mesmas oportunidades às crianças é preciso que o professor faça as intervenções pontuais que deveriam ser discutidas em encontros de formação contínua e não oferecida semestralmente, como proposto pela empresa.

Em uma época em que valorizamos princípios orientadores da educação em relação à especificidade de cada criança, o município passou a oferecer uma proposta que contém atividades padronizadas. Que valores foram considerados adequados para tomar tal opção?

Outros argumentos foram utilizados com o fim de sustentar a importância da implementação da proposta. Um deles é que as escolas não devem trabalhar de forma diferenciada, uma vez que fazem parte de uma rede de ensino, assim ele deve ser necessariamente unificado, o que facilita o recebimento de alunos transferidos de uma unidade para outra. Esse pressuposto nos conduz a alguns questionamentos, como: e quando o aluno vier do sistema estadual, que não adota a mesma proposta? E se o aluno vier de outro município ou estado? O professor estará pronto para recebê-lo ou ele simplesmente deverá adequar-se à proposta apostilada com atividades padronizadas?

Esse argumento reafirma que o material não foi oferecido como material de apoio, mas como uma proposta a ser seguida de forma rígida e linear. Esse é o motivo pelo qual, nesta pesquisa, procuramos dar voz aos professores que experimentaram e vivenciaram a prática da proposta prescrita e definida pelo

Sistema Objetivo Municipal de Ensino. São eles, mais que ninguém, os que sofreram as consequências das imposições políticas.

Por trás da opção da prefeitura por comprar os pacotes didáticos pedagógicos da rede privada, há o discurso de que a proposta foi oferecida como apoio pedagógico à prática docente. Mas, ao oferecer um material prescritivo como material de apoio, a administração deveria garantir no mínimo as condições necessárias para a sua realização, como materiais pedagógicos para utilização nas aulas, referenciais bibliográficos atualizados para os horários de estudo, acesso à internet, formação contínua em serviço que contemple a reflexão sobre a prática e momentos para planejamento das aulas.

O resultado da pesquisa também aponta que os professores não foram consultados e simplesmente receberam o material que foi imposto pela administração do Prefeito Carlos Roberto Marques da Silva (PTB) na gestão (2005-2008). As reuniões que ocorreram em 2006, época da implantação, foram apenas para demonstrar como trabalhar com as apostilas. A equipe técnica pedagógica da empresa trouxe um discurso de que os professores não deveriam ter receio do novo e ousar na criatividade para complementar a proposta, mas os materiais necessários para isso não foram comprados pela prefeitura.

No decorrer da implementação, em 2006, foram várias as queixas quanto à “densidade conteudista” e às atividades repetitivas. Posteriormente alguns conteúdos foram eliminados, mas mesmo assim os professores consideram que tal fato se deu como se algumas páginas fossem arrancadas, não havendo um critério claro para a retirada das atividades.

No início, sob certa pressão, houve resistência por parte de alguns professores. Com o passar do tempo, os que trabalhavam com as séries mais avançadas acabaram se adaptando.

Em 2009, três anos após a implementação, muitos professores veem a proposta de forma diferente. Assim, observamos que o trabalho desenvolvido durante três anos, sob as mesmas orientações metodológicas, pode ter gerado certo conforto para alguns professores, que preferem não mais reclamar. Pelos depoimentos, concluímos que os professores, em geral, acabam gostando daquilo que dá menos trabalho.

Notamos que alguns professores modelaram, inventaram e reinventaram o material para as necessidades pedagógicas específicas dos alunos, com exceção

daqueles que trabalharam com as turmas de 2^{os} anos, antigas 1^{as} séries, que continuaram declarando que o que está proposto na apostila não contribui para o processo de alfabetização. A proposta estabelece um modelo que dificulta o trabalho nos casos das crianças que ainda não adquiriram a base alfabética.

Alguns professores afirmaram que tiveram autonomia para o desenvolvimento das atividades, mas a falta de materiais e a entrega bimestral das apostilas reduziram ainda mais as possibilidades de opção na escolha da ordenação do ensino. Mas esse esquema, que ordena e controla, vai além da prescrição porque impõe determinações que afetam toda a prática pedagógica. Desse modo, o monopólio das informações e das ações ficaram a cargo da empresa contratada.

Assim, os professores estruturaram a prática com base em suas possibilidades reais, nas condições físicas existentes, na disponibilidade de materiais e nas suas experiências profissionais que sustentam suas tradições metodológicas. Mesmo assim, três anos depois, eles têm idéia de que é bom ter um material didático como apoio, como direcionamento da prática, o que demonstra que a formação inicial não tem sido suficiente para subsidiar a prática docente e faz com que os professores se apeguem às apostilas como forma de garantir segurança no trabalho pedagógico.

Constatamos que alguns professores buscaram outros recursos didáticos e pedagógicos que pudessem trazer resultados mais rápidos, pois sabiam que não alcançariam os resultados esperados se trabalhassem unicamente com as apostilas, principalmente nos casos de atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem, tendo em vista que os cursos oferecidos pela empresa não auxiliaram nas questões pedagógicas que trataram as especificidades das crianças.

Alguns professores afirmam que as orientações técnicas oferecidas pela equipe da SME-Poá, constituída a partir de 2007, foram mais interessantes e proveitosas do que as orientações oferecidas pela equipe da empresa contratada (SOME).

Por nossa análise, percebemos que a prática dos professores mais antigos na rede municipal, sendo modelada historicamente, lhes deram condições de prever e intervir de forma mais segura junto a seu grupo de alunos, sem total dependência do material, embora também o considerem como apoio. Para eles, o material também se constitui num norteador da prática, e não uma proposta fechada, e por isso reclamaram do período de implantação, época em que este foi imposto.

Os professores que ingressaram no município após o ano de 2006, mesmo já tendo experiência docente, sentiram-se mais seguros com a utilização do material, embora encontraram problemas e reclamaram das dificuldades que tiveram em relação à gestão do tempo. Quanto aos professores menos experientes, notamos que estes ainda não possuíam a segurança profissional para configurar sua prática de acordo com as necessidades pedagógicas específicas dos alunos, e por isso seguiram a orientação única da diretriz curricular presente no material didático.

Tanto os professores mais antigos na rede municipal quanto os que foram admitidos após a implantação da proposta sofreram o impacto do apostilamento. Alguns afirmaram receber as orientações sobre o uso da apostila e seus supostos benefícios. O problema é que, quando os professores chegaram à sala de aula, encontraram uma realidade bem diferente, como alunos com níveis de conhecimentos diversos, o que não foi contemplado pelas atividades propostas nas apostilas, principalmente no caso dos alunos não alfabetizados.

Como visto, a prática docente é guiada primeiramente pela formação acadêmica e depois pela experiência profissional, dando ou não sustentação à ação educativa.

Assim, vemos a necessidade de maior investimento na formação inicial dos professores do Ensino Fundamental I, que não deve estar unicamente amparada na teoria, mas sempre relacionada à prática docente. Além de uma boa formação inicial, vale investir na formação dos professores por uma equipe formada no e pelo sistema ao qual pertencem, por ser conhecedora de suas peculiaridades ao mesmo tempo em que incentivos devem ser dados para que os professores voltem às universidades para garantirem o aperfeiçoamento profissional.

Em nossa pesquisa nos deparamos com diferentes tipos de professores, o que nos ajudou a confirmar as hipóteses levantadas em seu início.

Há professores que, não estando preparados para questionar e reconstruir a prática docente, apenas reproduziram o que estava no material, sendo incapazes de inovar. Cumpriram o que mandaram, tornando-se apenas um “recurso humano”. Ao se depararem com as dificuldades na prática, não conseguiram superá-las, o que os levou a considerar positivamente os treinamentos e as apresentações de aulas prontas nas apostilas, tendo-as como suficiente apoio à prática docente.

Há aqueles que, por se sentirem inquietos diante das dificuldades encontradas no cotidiano, buscaram informações e, pela falta de incentivo para

estudos coletivos, acabaram mudando algum aspecto da prática, mas, por não estar amparada por uma contínua reflexão, nem sempre essa mudança foi para melhor.

Também há os professores que pesquisaram, buscaram novos conhecimentos, voltaram às universidades para aperfeiçoar-se, participam de reuniões nas escolas, discutiram o projeto político-pedagógico ativamente e assim promoveram um contínuo refazer-se.

Se a boa qualidade do ensino é preocupação presente entre os administradores públicos, estes precisam oferecer formação contínua conduzida por uma equipe técnica permanente, formada por profissionais da própria estrutura do sistema de ensino, dando possibilidades para aperfeiçoamento profissional, melhores condições de trabalho, firmando convênios com universidades, para que possam, por meio de profissionais altamente qualificados, garantir a formação da equipe técnica pedagógica, além de oferecer plano de carreira com salários dignos para que os professores sintam-se motivados a buscarem aperfeiçoamento profissional e condições favoráveis para a realização do trabalho.

Assim, notamos que a responsabilidade do professor, segundo a administração do Prefeito Carlos Roberto Marques da Silva (PTB), gestão 2005-2008, parecia residir em seguir as orientações do material, aplicar as atividades propostas e corrigir as atividades com base nos gabaritos existentes nos manuais, o que contribuiu para o isolamento profissional.

A proposta apostilada do SOME não é algo que apenas orienta o professor ou um guia metodológico; trata-se de um manual a ser rigidamente observado e seguido. Nota-se a preconização de um estilo parcial e alienante, já que basta ao professor ler o manual de instruções e seguir as recomendações, dispensando qualquer interação entre seus pares.

Essa forma de apresentar a proposta por meio de aulas que chegam totalmente preparadas atua como controladora da ação docente, limitando a criatividade de bons professores por meio de um currículo que oprime, que não forma nem transforma, ao mesmo tempo em que encobre as dificuldades dos professores que trazem um histórico de precária formação inicial.

A escola não é apenas a soma de disciplinas, alunos e professores, mas um organismo vivo, que sofre influências do tempo e da história, em uma interação contínua. É uma “comunidade de aprendizagem”.

Para que uma proposta curricular atenda às necessidades educacionais dos alunos, ela deve levar em conta o projeto político-pedagógico da escola, um projeto que respeite o nível de conhecimento desses alunos. Esse projeto também deve ser orientado por uma avaliação diagnóstica que sirva como ponto de partida, como norteadora do trabalho do professor para que esses alunos possam adquirir novos conhecimentos. Cada escola, com as suas especificidades, apresenta diferentes necessidades e peculiaridades que são difíceis de serem atendidas por um material que foi elaborado por professores externos à rede pública e que propõe atividades padronizadas.

Alguns professores, mesmo se apropriando desse currículo mercantilizado, criaram formas de lidar com o material. Reinterpretaram e transformaram as apostilas em materiais de apoio, encontrando métodos que tornaram o trabalho criativo a partir das subjetividades, sem ignorar o material. Isso nos leva a crer que o currículo se desdobra. Existe uma proposta apostilada de ensino enriquecida pelos valores e crenças de alguns professores que interferem na prática, procurando sanar as dificuldades existentes e adaptá-la às reais necessidades pedagógicas das crianças.

O governo do prefeito Carlos Roberto Marques da Silva (PTB), gestão 2005-2008, deixou nas mãos da empresa a definição da proposta, enquanto o atual prefeito, Francisco Pereira de Souza (PDT), gestão 2009-2012, deu maior autonomia para a realização do trabalho.

A partir dos registros dos professores, ficou claro para nós que eles sentiam a necessidade de uma diretriz curricular. Mas defendemos que uma proposta que não valoriza uma reflexão contínua sobre a prática reflete na desvalorização dos professores, porque “fere” a sua autonomia e limita o seu trabalho, constrange, cria ansiedade por ter um tempo determinado para cumprir as atividades, tornando-se opressivo para alunos e professores, além de impedir o reencantamento. O fato de o currículo ser planejado por pessoas alheias à rede pública tira dos professores a oportunidade do desenvolvimento profissional.

Chamamos a atenção para a diferença entre as duas propostas vividas pelos professores de Poá, em relação a participação docente. Entre 1998 e 2004, abria-se espaço para a participação docente, reflexão, diálogo e, nesse contexto, a proposta curricular era construída no coletivo. O que faltava, na época, eram condições que favorecessem o desenvolvimento da proposta, o que foi um grande

agravante. A ausência de uma equipe de apoio e de materiais básicos também foi um dificultador. Naquele período, os professores passavam boa parte da aula escrevendo na lousa, o que foi minimizado com a utilização das apostilas.

Outro ponto que observamos foi o fato de a SME ter no período já mencionado apenas uma pessoa responsável pela parte administrativa e pedagógica do Ensino Fundamental. Nessas condições, chegou a proposta apostilada de ensino e “resolveu todos os problemas”. Atendendo à demanda de mercado, veio pronta, como um produto, desvalorizando a formação profissional do professor, afastando-o da formação contínua e do trabalho pedagógico advindo da experiência que é construída socialmente na prática da atuação profissional.

Notamos que a ênfase no material apostilado dificultou a troca de experiências entre os professores e as interações anteriormente existentes. Os técnicos da empresa, financiados pela administração municipal, controlavam os livros-textos. Os professores da rede municipal, como executores, concretizaram as diretrizes pedagógicas elaboradas por um grupo externo, restando-lhes pouco espaço para inovação e adequação à realidade de sua turma. Passou a existir uma divisão de trabalho entre os professores que planejavam as atividades e os professores que as executavam. Essa relação com o material reforçou a ação individualista e causou certa dependência do material, que impediu o desenvolvimento do trabalho coletivo. Assim, a equipe técnica da SME-Poá deixou de crescer como grupo de curriculistas do município, porque a empresa pedagógica passou a fornecer tudo pronto.

Em termos práticos, podemos afirmar que as contribuições da empresa perante outras ações tomadas pela SME-Poá foram tão ínfimas, que esta não pode ser considerada a única responsável pela melhoria do rendimento escolar, o que legitima a relevância de nossa pesquisa. Reafirmamos que, diante dos fatos, não podemos atribuir relevância à proposta apostilada de ensino para a melhoria da qualidade da educação poense, frente a todas as ações historicamente constituídas.

Iniciamos esta pesquisa com alguns questionamentos que esperamos ter respondido, e a encerramos com duas perguntas que outras pesquisas poderão responder: como as universidades poderão contribuir para uma formação inicial consistente dos professores polivalentes? Como pode se dar a construção de um

projeto político-pedagógico a partir da adoção de uma proposta apostilada de ensino?

Esperamos que os resultados desta pesquisa possam oferecer contribuições para as Políticas Públicas de Educação que buscam por mudanças. Esperamos que essas mudanças busquem garantir a participação docente e a formação contínua e que as ações de planejamento não sejam subtraídas dos professores, para que estes possam atender aos alunos em suas necessidades pedagógicas específicas.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa et al. **Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública:** a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 13 dez 2009

APPLE, Michael W. **Educação e Poder.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARELARO, Lisete R. G. **Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas:** impasse democrático ou mistificação política? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 899-919, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 fev 2009.

CANÁRIO, RUI. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

CASALI, Alípio Márcio Dias. **Política, Ética e Educação.** Anais do II Congresso Nacional Juvenil de Filosofia Y Pedagogia. Los jóvenes frente a la ética e la política. Escuela Normal Superior de Bucaramanga. agosto de 2007.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras.** 13. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Ed. Artmed, 1999.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. O que é análise de conteúdo. **EDUC**, n. 07, ago. 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 47ª edição. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Política e Educação.** 8. ed. Revisão ampliada. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2007. (Coleção Dizer a Palavra).

FUSARI, José Cerchi; FRANCO, Alexandre de Paula. **A formação contínua como um dos elementos organizadores do projeto político-pedagógico da escola:** formação contínua em serviço e projeto pedagógico: uma articulação necessária. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2005/fcp/tetxt2.htm>>. Acesso em: 30 abr. 2009.

GIMENO SACRISTÁN, J. GÓMES, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GIROUX, Henry A. **Os Professores como Intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre Currículo:** Diversidade e Currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa:** uma abordagem sociológica. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LIMA, Raymundo. Revista Espaço Acadêmico n. 63, ago 2006. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/>>. Acesso em: 21 abr 2009.

LUCIANO, Eliana Aparecida de Souza. **Representações de professores no ensino fundamental sobre aluno.** Ribeirão Preto, 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2006.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação:** Abordagens Qualitativas. Temas básicos de educação e ensino. São Paulo: EPU, 1986. 98 p.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 2002.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas:** uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos de educação. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1977.

MEDEL, Cássia Ravena Mulin de Assis. **Projeto Político Pedagógico:** construção e implementação na escola. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Introdução. Secretaria da Educação Fundamental. 3. ed. Brasília: 2001.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre Currículo:** Currículo, Conhecimento e Cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MOTTA, Carlos Eduardo de Souza. Indústria Cultural e o sistema apostilado: a lógica do capitalismo. **Caderno CEDES**, v. 21, n. 54. Campinas, 2001.

NICOLETI, J. E. **Ensino apostilado na escola pública: tendência crescente nos municípios da região de São José do Rio Preto-SP**. Araraquara, 2009. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

PAULINO, Simone Fabrini. **Meios e modos de participação: limites e possibilidades de uma política educacional democrática em Diadema**. São Paulo, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – PUC-SP, 2009.

PONCE, Branca Jurema. **O tempo na construção da docência**. São Paulo, 1997. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – PUC-SP, 1997

RAMOS, Adilson Ribas. **A cidade de Poá: um estudo de história urbana**. Guarulhos, 1996. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Guarulhos, 1996.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTO, Fernando Reis do Espírito. **Política de reformulação curricular e a formação em Educação Física no Brasil: uma arena de conflitos**. São Paulo, 2003. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – PUC-SP, 2003.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Cadernos de Formação. Estudo Preliminar da Realidade Local – resgatando o cotidiano**. São Paulo, 1990.

SAVIANI, Demerval. **Educação Brasileira: estrutura e sistema**. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Los Sistemas educativos, culturas escolares y reformas educativas**. Madrid Morata, 2005.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PESQUISA DOCUMENTAL

BRASIL. Constituição (1988). **EMENDA CONSTITUCIONAL N.º 14/96**. Modifica os art. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, 12 set. 1996.

_____. **Lei n.º 8.666 de 21/06/1993**. Regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8666cons.htm. Acesso em 05 de setembro de 2009.

BRASIL. Constituição (1988). **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 01 maio 2009.

_____. **Lei nº 9.424 de 24/12/1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, parágrafo 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9424.htm>. Acesso em: 05 maio 2009.

_____. **Lei n.º 11.494 de 20/06/2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm. Acesso em: 05 de setembro de 2009.

_____. **LEI nº 11.738, de 16 DE julho 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 19 out. 2009.

_____. **DECRETO N.º 2.264, DE 27 DE JUNHO DE 1997**. Regulamenta a Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996, no âmbito federal, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/d2264_97.htm>. Acesso em: 05 maio 2009.

_____. **Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais**. EdudataBrasil. Censo 1999-2006. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 16 maio 2009.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm>>. Acesso em: 16 maio 2009.

_____. **Mapa da Região Metropolitana da Grande São Paulo**. Instituto Geográfico e Cartográfico. Disponível em: <http://www.igc.sp.gov.br/mapRas_spaulo.htm>. Acesso em: 28 jan. 2009.

FOLHA de S. Paulo, São Paulo, 30 jan. 2006. Caderno Cotidiano, p. 3.

FOLHA de S. Paulo, São Paulo, 17 abr. 2007. Caderno Cotidiano, p. 5.

POÁ. **Lei n.º 2.600, de 05/09/1997**. Autoriza o Poder Executivo Municipal a celebrar convênio com o Estado de São Paulo, por intermédio da Secretaria da Educação, objetivando a implantação e o desenvolvimento de Programas na Área da Educação.

POÁ. **Lei n.º 2697, de 31/03/1999**. Estabelece normas sobre a implantação da reforma administrativa no âmbito do município de Poá, fixa novas normas, fixa novas normas jurídicas para os servidores municipais em obediência a E.C. 19/98 e outras medidas complementares.

_____. **Lei n.º 2.864 de 13/11/2001**. Dispõe sobre denominação de Escola Municipal de Ensino Fundamental, no bairro da Vila Santa Helena no município de Poá, e dá outras providências.

_____. **Decreto n.º 5.443 de 10/09/2008**. Dispõe sobre nomenclatura das escolas municipais da rede de ensino de Poá.

SÃO PAULO. (Estado). **Decreto n.º 40.673, de 16/02/1996**. Institui o Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município, com o objetivo de desenvolver o Ensino Fundamental através de ação conjunta dos poderes executivos Estadual e Municipal. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/portal/site/Internet/IntegraDDILEI?vnextoid=2ddd0b9198067110VgnVCM100000590014acRCRD&tipoNorma=3>>. Acesso em: 05 maio 2009.

_____. **DECRETO N.º 41.055, DE 29 DE JULHO DE 1996**. Autoriza a Secretaria da Educação a adotar providências relativas ao Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município e dá providência correlata. Disponível em: <<http://info.edunet.sp.gov.br/municipalizacao>>. Acesso em: 05 maio 2009.

Sistema Objetivo Municipal de Ensino. **Livro do professor. Programação anual. Orientações e gabaritos bimestral**. Caderno 1. São Paulo: 2007.

_____. **Livro do aluno**. Caderno 1 de Atividades bimestrais 1ª série. São Paulo: 2007.

_____. **Livro do aluno**. Caderno 1 de Atividades bimestrais 2º ano. São Paulo: 2009.

_____. **Sistema Objetivo Municipal de Ensino**. Disponível em: <<http://www.objetivo.br/colégio/historia.asp?s=some>>. Acesso em: jan. 2008.

APÊNDICE A

TERMO DE COMPROMISSO

Eu, Claudia Barbosa **Santana Mirandola**, portadora do **R.G. n.º** e **CPF n.º**, mestranda da **Pontifícia Universidade Católica de São Paulo** no **Programa Educação: Currículo**, na linha de **Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares**, sob orientação da **Professora Doutora Branca Jurema Ponce**, assumindo o compromisso de pesquisadora, procurando atender aos deveres institucionais básicos de honestidade, sinceridade, discrição e sigilo, comprometo-me a:

- 1 – Manter o sigilo absoluto durante a pesquisa, não identificando escolas e pessoas envolvidas;
- 2 – Não interferir na prática dos professores e gestores;
- 3 – Não atrapalhar as aulas e procurar o melhor horário para entrega dos questionários e entrevistas, marcando sempre antecipadamente;
- 4 – Não divulgar resultados parciais, dados das escolas a qualquer pessoa que seja;
- 5 – Dar a devolutiva à Secretaria Municipal de Educação ao término da pesquisa;
- 6 – Solicitar o Termo de Consentimento Livre Esclarecido para que o professor participante, envolvido na pesquisa, tenha conhecimento adequado dos fatos relevantes e das consequências de sua participação, oferecendo oportunidade suficiente para considerar livremente sua participação na pesquisa;
- 7 – Obter de cada participante da pesquisa um documento assinado como evidência do consentimento livre esclarecido;
- 8 – Renovar o consentimento livre e esclarecido de cada participante se houver alterações nas condições ou procedimentos da pesquisa;
- 9 – Respeitar a dignidade da pessoa humana;
- 10 – Solicitar autorização por escrito aos entrevistados.
- 11 – Não usar instrumentos que possam causar riscos aos professores envolvidos nas pesquisas.

E, por ser verdade, firmo o presente, para que este possa produzir todos os efeitos admitidos em direito.

São Paulo, 13 de junho de 2008.

APÊNDICE B

ESCLARECIMENTOS AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

1 – Pesquisa: O encontro entre o currículo prescrito e definido pelo Sistema Objetivo Municipal de Ensino e a realidade na sala de aula, na voz dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental de Poá.

2 – Pesquisadora responsável: Claudia Barbosa Santana Mirandola

3 – Orientador responsável: Professora Dra. Branca Jurema Ponce

4 – Instituição: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Programa de Pós-Graduação em *Educação: Currículo*

5 – Descrição das informações prestadas aos professores participantes da pesquisa.

“Professor (a), você está sendo convidado (a) a participar de um estudo que pretende, através de aplicação de um questionário e da realização de uma entrevista, conhecer o trabalho pedagógico realizado pelo Sistema Objetivo Municipal de Ensino em Poá.

Como temos um grande número de professores de Ensino Fundamental participando desta pesquisa, na medida do possível e de acordo com a disponibilidade dos participantes, posteriormente poderá ser realizada uma entrevista com alguns professores para coletas de dados complementares.

O questionário será utilizado somente para coleta e análise dos dados. Caso você participe da entrevista, esta será gravada com a sua anuência e também utilizada somente para estudos, de forma que você **não** será identificado. Seu nome não será divulgado e será sempre mantido no mais absoluto sigilo, no caso de publicação ou exposição deste trabalho, não havendo previsão de risco e desconforto para a participação nessa modalidade de estudo. No entanto, você poderá se retirar da atividade a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

No decorrer da pesquisa, estarei à sua disposição para quaisquer esclarecimentos e dúvidas que surgirem e, ao término dela, comprometo-me a dar a devolutiva dos resultados a todos os participantes.

Muito grata por sua paciência, solidariedade, confiança e participação.

Poá, ___ de _____ de 2009.

Claudia Barbosa Santana Mirandola

Telefones: – Cel. – e-mail: claudiamirandola@hotmail.com

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Eu, _____, abaixo-assinado, tendo sido esclarecido sobre todas as condições que constam no documento “Esclarecimento aos Participantes da Pesquisa”, de que trata o projeto intitulado “***O encontro entre o currículo prescrito e apresentado pelo Sistema Objetivo Municipal de Ensino e a realidade na sala de aula na voz dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental de Poá***”, cuja pesquisadora responsável é **Claudia Barbosa Santana Mirandola**, declaro que tenho pleno conhecimento dos direitos e das condições que me foram asseguradas, relacionadas a seguir:

- 1 – A garantia de receber esclarecimentos em qualquer etapa do trabalho, dos riscos e benefícios que o estudo pode trazer;
- 2 – A liberdade de retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso traga prejuízo à continuidade do trabalho;
- 3 – A segurança de que não serei identificado e de que será mantido o caráter confidencial de informação relacionada com a minha privacidade;
- 4 – O compromisso de que me será prestada informação atualizada durante a realização do estudo e ao seu término.

Declaro ainda que concordo inteiramente com as condições que me foram apresentadas e que aceito, voluntariamente, a participar deste projeto, não tendo sofrido nenhuma forma de pressão para isso.

Poá, 17 de fevereiro de 2009

R.G. _____

APÊNDICE D

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Prezado(a) professor(a):

Este questionário tem a intenção de coletar dados para uma pesquisa de mestrado. Gostaríamos de poder contar com sua colaboração no sentido de nos fornecer respostas que sejam verdadeiras.

Se preferir, se for mais fácil para você, faça a solicitação para encaminharmos o questionário por e-mail.

Certos de contarmos com a sua valiosa contribuição.

Atenciosamente,

Claudia Mirandola

Mestranda do Programa Educação: Currículo da PUC-SP

Fones: 4743-2027 Cel: 8930-3189

e-mail: claudiamirandola@hotmail.com

1 – IDENTIFICAÇÃO

Nome da escola: _____

Nome do professor: _____

Telefone: _____ e-mail: _____

Idade

- () Entre 20 e 25 anos
- () Entre 26 e 30 anos
- () Entre 31 e 35 anos
- () Entre 36 e 40 anos
- () Entre 41 e 45 anos
- () Entre 46 e 50 anos
- () Acima de 50 anos

Espaço livre para comentários:

Obrigada por sua colaboração.

Claudia Barbosa Santana Mirandola

Apêndice E

**APENDICE E
COLETA DE DADOS**

Profa.	Quando e como foi seu primeiro contato com as apostilas?	Você participou de reuniões de discussões sobre o SOME?	Como tem sido seu trabalho em sala de aula utilizando as apostilas?	A escola possui materiais e equipamentos em quantidades suficientes para atendimento da proposta?
A	Foi em 2006. No primeiro momento foi um susto, pois foi jogada em nossas mãos e só tivemos uma orientação bem depois de estarmos com a apostila em uso.	Sim. As reuniões começaram em 2006. Eles esclareceram como deveria ser usada a apostila, mostrando formas de trabalhar e sem medo de ousar na sua criatividade. Eles deixaram claro que a apostila é um material de apoio mas que deveria ser usado.	Tem sido um trabalho bom, pois na apostila há muitos jogos, atividades diferenciadas e é uma forma dos pais estarem acompanhando a aprendizagem dos seus filhos.	Em parte. Em algumas disciplinas faltavam materiais de apoio para desenvolver as atividades sugeridas.
B	Foi em 2006. A apostila foi posta em nossas mãos sem nenhuma orientação. A princípio; de como era para ser usada, somente depois tivemos orientações	Sim. As reuniões aconteceram somente em 2006 e sempre foram realizadas dividindo o grupo de professores de acordo com a série de atuação. As orientadoras esclareceram como poderíamos estar utilizando as apostilas e que não tivéssemos medo de usar a nossa criatividade para complementar conteúdos abordados na série que estávamos lecionando pois a apostila era um material de apoio.	Tem sido um bom trabalho, pois ela aborda diversificadas maneiras de trabalhar em sala de aula, de maneira que a aula se torne mais atrativa e há um bom rendimento dos alunos. OBS. Tive dificuldades no começo, pois todo novo trabalho causa uma certa insegurança. mas com o contato que tivemos com o material e com as orientações ao longo da implementação da apostila, percebi que o trabalho começou a fluir bem e houve um bom retorno de aprendizagem por parte dos alunos.	Em parte. Em algumas disciplinas como Ciências, não há disponibilidade de materiais para a execução de experiências.
C	Em 2005 iniciamos o trabalho com o SOME. No inicio tivemos algumas dificuldades, pois era tudo muito diferente do que estávamos acostumados, mas a direção e a coordenação nos deu total apoio e aos poucos, com os encontros e discussões com profissionais do sistema, fomos desvendando e observando que estava os diante de um material muito rico (pelo menos de minha parte).	sim. Participei de vários encontros com profissionais do Sistema Objetivo e sempre haviam aqueles que concordavam e gostavam, como aqueles professores que discordavam e as vezes tumultuavam as reuniões, mas normalmente, os profissionais procuravam focar os temas e discutirmos realmente o que nos interessava saber, as dificuldades que tínhamos em sala de aula, experiências e trocas.	Tem sido muito bom e acho realmente que o Sistema Objetivo é um grande apoio para o nosso trabalho e para o desenvolvimento dos nossos alunos, pois também nos dá oportunidade de expandir e desenvolver melhor todo o método anual de trabalho. OBS.: como já comentei, acho o material muito rico e sendo bem desenvolvido, proporciona ao professor, e conseqüentemente ao aluno, uma vasta bagagem.	Sim. As apostilas são suficientes para todos os alunos. Somente alguns kits, que as vezes nos chegam com atraso e em numero insuficientes.

Profa.	Quando e como foi seu primeiro contato com as apostilas?	Você participou de reuniões de discussões sobre o SOME?	Como tem sido seu trabalho em sala de aula utilizando as apostilas?	A escola possui materiais e equipamentos em quantidades suficientes para atendimento da proposta?
D	Foi em 2006, época em que estava atuando pela primeira vez em uma 2ª série. O primeiro contato foi simplesmente aterrador, pois recebi a apostila acompanhada do manual do professor e anexo a ordem de começar a trabalhar com ela. Abri a apostila e senti vontade de gritar e chorar. Senti-me incompetente naquele momento, não entendia os objetivos do sistema, pois estava habituada a preparar minhas aulas sozinha e sabia exatamente com qual objetivo trabalhava e quais objetivos gostaria de alcançar.	Na verdade, essas reuniões de discussões sobre o S.O.M.E. foram mais cursos de como trabalhar com o sistema. Nessas ocasiões, haviam questionamentos e certa resistência ao uso da apostila, pois achávamos inadequadas ao Ensino Público por se tratar de uma clientela diferenciada. Fazíamos críticas e pedíamos que algumas coisas fossem adequadas a nossa realidade. O resultado das críticas e solicitações foi que reduziram o total de páginas dando-nos a impressão de que estas foram apenas arrancadas das apostilas e continuaram oferecendo mais cursos.	Como as disciplinas são separadas, procuro seguir o horário conforme a grade curricular. Em cada capítulo, fazemos a leitura juntos (professor x alunos) e vou explicando item por item. Geralmente, os alunos não entendem sozinhos o que está proposto e percebo a necessidade de exemplificar.guardo um tempo para a realização das atividades passando pelas carteiras e interiro caso haja dificuldades. Depois corrijo os exercícios na lousa aproveitando para explicar novamente. Só então passamos para o capítulo seguinte. O trabalho é árduo e corrido porque as apostilas chegam sempre atrasadas. Sinto a necessidade de acrescentar exercícios o que torna o tempo mais escasso, mas na medida do possível, aplico as atividades propostas. Apesar dos inconvenientes citados, trabalhar com o S.O.M.E., tem sido prático.	Para a realização das experiências não há material suficiente e quando solicitado aos alunos, poucos colaboram.
E	Foi em 2006, aqui na prefeitura. No início foi estranho, porque mudou todo o ritmo de trabalho. Mas com o passar do tempo, tanto os professores quanto os alunos foram se adaptando. Hoje sinto que toda expectativa e insegurança em parte, foram vencidas, mas ainda há muitos obstáculos, como alunos que não estão preparados para acompanhar o trabalho utilizando a apostila	Sim. Participei de capacitações onde tentávamos reconhecer na apostila todos os descritores educacionais e algumas maneiras de fazer com que os alunos alcancem as metas estipuladas e coloquem realmente em prática estes descritores. Estas reuniões foram boas por nos transmitir as idéias de como trabalhar de modo unificado, pois deixaram claro os objetivos e serviram para abrir os olhos de muitos professores que estavam habituados a trabalhar somente de modo tradicional, utilizando apenas lousa e giz, pois a apostila requer um trabalho mais dialogado, pensado, algo de troca entre professor e aluno.	Bom. Tento misturar as atividades da apostila com outras atividades afim de tornar o trabalho mais diversificado e menos monótono. Tenho a apostila como apoio principal mas gosto também de trabalhar diferente algumas vezes. OBS. O SOME de modo geral é muito bom, mas há alunos que não acompanham ou necessitam de ajuda constante, não realizando com autonomia as atividades. Outra coisa que acho necessário é que as salas de informática fossem equipadas com programas do OBJETIVO, a fim de tornar o trabalho unificado.	A escola possui materiais que atendem à proposta do SOME. Muitos materiais como os utilizados nas experiências de Ciências por exemplo são facilmente encontrados em casa, muitos vezes os alunos mesmo trazem.
F	Meu primeiro contato com o SOME foi em 2006 em uma sala de 3ª série, onde todos os alunos estavam alfabetizados e portanto o trabalho foi tranquilo. Houve dificuldade em terminarmos todo o conteúdo, devido a quantidade de conteúdos e ao atraso na entrega das apostilas.	Sim. Os encontros para discutirmos sobre o material aconteceram em 2006, antes do recebimento das apostilas. Esses encontros tinham como objetivo orientar e capacitar os professores. Os resultados foram positivos, pois as orientações foram ministradas pelos profissionais que desenvolveram os conteúdos dos cadernos e fomos orientados a respeitar a realidade dos nossos alunos, utilizando outros recursos necessários.	Gosto do material, porém quando necessário faço uso de outros recursos: leituras diversificadas, vídeos, revistas, jornais e outros. O material é muito bom e depois de revisado, para melhor adaptação com a clientela do município, ficou ainda melhor. Apenas o caderno de Matemática tem sido um pouco difícil de ser totalmente concluído. OBS.: dentro do contexto escolar é possível encontrarmos dificuldades por diversos motivos: grande número de alunos dentro da sala, problemas sócio/econômicos entre outros, no entanto é preciso estarmos em constante reciclagem, buscando caminhos que facilitem o crescimento intelectual de nossos alunos. Não podemos cumprir apenas o conteúdo proposto pelo SOME mas estarmos atentos no aprendizado do nosso grupo.	Sim. A escola possui jogos para uso coletivo.

Profa.	Quando e como foi seu primeiro contato com as apostilas?	Você participou de reuniões de discussões sobre o SOME?	Como tem sido seu trabalho em sala de aula utilizando as apostilas?	A escola possui materiais e equipamentos em quantidades suficientes para atendimento da proposta?
G	No ano de 2006 foi realizada uma capacitação com os professores da rede municipal, na qual em cada dia da semana realizamos atividades de uma disciplina: L.P. Mat. ciências, Historia e Geogr.Mas essa capacitação não foi suficiente para solucionar as duvidas dos professores em relação ao uso da apostila, porque não tínhamos as apostilas em mãos para analisá-las	Não. Somente foram realizados curso de capacitações.	Uso a apostila como um material de apoio, porque utilizo também outros materiais. Em algum aspectos a apostila é limitada em outros há exageros de conteúdos, portanto procuro adequar da melhor maneira possível para que os aos objetivos sejam atingidos. OBS.: a maior dificuldade é encontrada pelos professores das 1ª series/2º ano, porque os alunos não chegam alfabetizados, mas a apostila foi feita para alunos já alfabetizados, o que considero uma falha no SOME em Poá.	Em parte. A escola municipal tem grande parte dos materiais que os professores precisam, mas não é igual a escola particular, nas capacitações que são feitas pelas professoras do Objetivo podemos perceber que as realidades são diferentes.
H	Logo que ingressei na prefeitura, em julho de 2008, recebi orientações sobre o uso da apostila SOME e de todos recursos que poderíamos usufruir. Porém ao assumir a sala a realidade foi bem diferente. Em julho a apostila estava incompleta e havia sido pouco utilizada, mesmo como material de apoio. A princípio a situação foi preocupante, porém, ao chegar as apostilas referente ao 3º bim., planejei as aulas seguindo os conteúdos da apostila e percebi o grande apoio que ela podem nos trazer, principalmente como fonte de informações.	Sim. Foram ótimos. Na outra PM em que trabalhei era usado apostila, porém, por não ter tido objetivos seu uso foi cancelado. Fomos bem orientados, adequei os métodos na minha sala, tornando as aulas prazerosas.	Acho válido e muito bom usar as apostilas como um material de apoio, pois são atualizadas e trazem conteúdos abrangentes, o que não dispensa o professor de estar realizando pesquisas por outros meios de comunicação, como livros e internet. Uma das grandes dificuldades e desafios do professor são os alunos com dificuldade de aprendizagem. Assim como eu, acredito que muitos encontram dificuldades nesse sentido. OBS.: O sistema trouxe os pais para a vida do filho, é um canal de comunicação entre alunos, pais e professores. A educação ganhou lugar melhor a medida que os pais viram uma apostila com a marca de um sistema particular.	Em parte. Os computadores no momento estão em manutenção, a apostila demora a chegar e por vezes chega no meio do bimestre. Mas o sistema é ótimo e está sendo utilizado na medida do possível.
I	Quando tomei posse na PM de Poá, na semana seguinte fui encaminhada para um curso de aperfeiçoamento na devida rede, dentre oficinas, foi apresentada as novas contratadas (professoras) o material didático SOME. Essa oficina foi ministrada pelas funcionarias do grupo Objetivo de Ensino.	Não	O SOME apresenta pontos positivos e negativos. POSITIVO Obriga de certa forma os profissionais a desenvolver o trabalho, independentemente da vontade, por conta do prazo a ser trabalhado por bimestre. Padronização do ensino no município, ou seja, se um aluno se transfere de um bairro para outro no mesmo município, ele terá assegurado o mesmo aprendizado, uma vez que o material didático é o mesmo. PONTOS NEGATIVOS: a linguagem as vezes é muito difícil de ser entendida, ate mesmo com o caderno do professor. Apresenta erros, principalmente nos cálculos de matemática. Ha diversas informações que não condiz com a realidade do aluno. enfim, norteia o trabalho, porem é necessário recorrer a outro apoio que apresente uma linguagem acessível.	Em parte. Tem o material, mas a maioria das vezes não assisti a todos os alunos; não estão em pleno funcionamento, manutenção é demorada (meses, até mesmo ano) ainda há questões políticas que muito influenciam no funcionamento da proposta (políticas financeiras), Os CDs é apenas um por escola, quando na verdade deveria ser um por aluno, pra os educados utilizarem em casa. OBS. embora a pesquisa seja para fins de estudo, fica a sugestão, quando conveniente e possível, ser enviada ao grupo Objetivo, com o intuito de aperfeiçoamento do material.

Profa.	Quando e como foi seu primeiro contato com as apostilas?	Você participou de reuniões de discussões sobre o SOME?	Como tem sido seu trabalho em sala de aula utilizando as apostilas?	A escola possui materiais e equipamentos em quantidades suficientes para atendimento da proposta?
J	Foi em 2006 quando estava com uma 4ª série. A princípio foi meio tumultuado devido ao atraso nas entregas das apostilas e aos conteúdos extensos. Os conteúdos da disciplina de Matemática eram e são muito teóricos, repetitivos, estavam fora da realidade das crianças, deixando as aulas cansativas em que as próprias crianças reclamavam. À partir do 2º semestre as idéias foram se ajeitando e tornando as aulas mais proveitosas, somente as aulas de Matemática continuavam ruins. Os alunos faziam as atividades de forma mecânica, pois não se interessavam e pediam para fazer no caderno outras atividades dessa disciplina, pois consideravam mais fácil de entender. Por esse motivo sempre apliquei atividades diferenciadas daquelas propostas nas apostilas.	Não	Hoje posso considerar que facilitou mais. Com o passar do tempo ganhei experiência e segurança para trabalhar com o sistema apostilado. É claro que algumas atividades tem que ser substituídas por outras que estão mais de acordo com a realidade da sala. Já para o trabalho com as 1ª séries, vejo uma certa dificuldade, pois as atividades da apostila exigem que as crianças estejam alfabetizadas e isto não está de acordo com nossa realidade, já que a Educação Infantil do nosso município apenas prepara a criança para ser alfabetizada na 1ª série.	Em parte. Para a maioria das atividades damos um jeito e realizamos o que está sendo proposto, porém para algumas temos que fazer um grupo numeroso de alunos, pois o material a ser utilizado é insuficiente.
K	Foi em 2006 em outra escola aqui próxima. Nos cursos de capacitação. Os cursos foram feitos dos NAPES achei o material rico, mas na pratica na sala de aula é um pouco diferente.	Sim. De inicio tive receio quanto o uso das apostilas, após discussões os resultados obtidos foram satisfatórios. Não houve discussões com os professores, o material foi adquirido, e tivemos que trabalhar com o sistema, através de capacitações. Seria bem mais interessante que os conteúdos das apostilas fossem elaborados pelo corpo docente e de acordo com cada realidade.	O meu trabalho tem sido proveitoso, o material dá um respaldo para o professor dentro da sala de aula, mas tenho que fazer pesquisas em outros livros para transmitir aos alunos todo o conteúdo do currículo a ser trabalhado durante o ano letivo. Muitos conteúdos da apostila esta completamente fora da realidade da sala de aula. OBS. O material deveria ser atualizado a cada ano.	em parte. Os equipamentos nem sempre atendem as necessidades das escolas e dos professores.
L	Foi em julho de 2008. Nos cursos realizados no NAPE. No primeiro momento aprovei o SOME, mas depois descobri que os conteúdos das apostilas não mudam anualmente, então me decepcionei. As atividades deveriam ser anualmente atualizadas.	Não	O material é bom, mas me decepcionei quando descobri que o conteúdo não é atualizado de um para outro.	Sim. Mas o material deveria ser atualizado anualmente.
M	Foi em 2006, foi frustrante, pois estava com uma 1ª série com alunos ainda não alfabetizados e me deparei com um material cheio de textos e interpretações e nada que ajudasse no processo de alfabetização.	Não. Particpei de algumas capacitações, em que as capacitadoras não sabiam ou não podiam, responder aos questionamentos feitos pelos professores. OBS.: Nunca nos foi perguntado sobre o que "achamos" do material, ele simplesmente nos foi imposto e nós como bons profissionais que somos, nos adequamos e fizemos o melhor que pudemos, mesmo que insatisfeitos. Afinal as crianças não tem culpa de nada disso	Cansativo, difícil e muito corrido. São atividades muito repetitivas que podam demais a criatividade, tanto dos alunos, como do professor. Os conteúdos de Matemática estão fora da realidade e das necessidades dos alunos. Gosto dos conteúdos de História, Geografia e Ciências. Já Português e Matemáticas são "irritantes"! Na verdade tudo que é imposto e obrigatório é ruim, assim, como também cai por terra o conceito de que o planejamento é de acordo com a realidade do aluno, se a apostila é a mesma independente do lugar ou ano que esteja trabalhando. Normalmente a apostila chega no meio do bimestre e você tem que correr para encerrar os conteúdos antes que a outra chegue.	Em parte. Algumas coisas a escola consegue providenciar se avisada com antecedência.

Profa.	Quando e como foi seu primeiro contato com as apostilas?	Você participou de reuniões de discussões sobre o SOME?	Como tem sido seu trabalho em sala de aula utilizando as apostilas?	A escola possui materiais e equipamentos em quantidades suficientes para atendimento da proposta?
N	<p>Foi em 2006. A princípio fiquei preocupada em relação a assimilação e aceitação pela Comunidade Escolar (alunos e pais), pois sabemos das dificuldades e carência, além da herança cultural a que a maioria das comunidades carentes está sujeita. A apostila objetivo é um apoio (material) em relação aos conteúdos dados, uma vez que a mesma é composta de textos e interpretações, produções de textos e atividades que forcem o conteúdo explanado (à parte). Geralmente os alunos não conseguem solucionar /resolver as atividades sozinhos, nem em casa, pois os pais também encontram dificuldades, então, normalmente faz-se as atividades (algumas) no coletivo, tentando sanar as dificuldades de compreensão, e outras com intervenção. Como material de apoio é muito boa, pois também esta envolvida com os conteúdos das avaliações externas, não se pode "trabalhar" somente com esse material.</p>	<p>Sim. Participei das discussões, que nos primeiros anos da adoção teve a participação do pessoal do SOME orientando, porem, para a prática educativa não houve novidade, pois as sugestões apresentadas pelo SOME já eram utilizadas pela maioria dos professores da Rede Municipal de Poá, concluindo-se então que não estamos "fora do padrão" apresentado por eles. Tanto que, tornaram cansativos esses encontros, passando então a ser feito O. T (orientação Técnica) pela equipe do NUDE muito interessante e proveitosa.</p>	<p>Atualmente já consegui adaptar-me melhor e os alunos também. Trabalho como material de apoio, revisão de conteúdos dados antecipadamente, ao uso da apostila; reforçar as interpretações e produções de texto. - utilizo outros materiais, como jornais e textos diversos. OBS.: Sinceramente? a apostila é boa, mas as vezes torna-se cansativa para o aluno e vincula o professor a ela, tendo o mesmo, pouco tempo para replanejar aula ou diversificar. Ainda acho melhor a apostila "Positivo".</p>	<p>Sim. Recebemos sempre o manual do professor, sugestões de atividades e avaliações, além do próprio material que acompanha a apostila. Trabalhamos simultaneamente também, com a informática "Positivo".</p>
O	<p>Foi logo que entrei, já no primeiro encontro com os alunos, havia a apostila do 2º bimestre inacabada e dei continuidade ao trabalho da professora anterior. Após isso, que fui sentar, ler os conteúdos com calma. Em seguida veio o recesso, onde tivemos capacitações com o pessoal do Objetivo.</p>	<p>Sim. O primeiro encontro ocorreu durante o recesso de julho, os demais no decorrer do ano. Foram discussões sobre a apostila com alguns jogos e atividades da mês, nada inovador ou que olhando previamente não pudesse ser entendido. Não obtive nenhum resultado, porque a minha sala não se permitia um trabalho diferenciado com jogos e brincadeiras. a sala lotada e com muita indisciplina (tive que parar o conteúdo proposto por várias vezes e trabalhar valores) não havia condições para expor o conteúdo da maneira proposta pelo S.O.M.E.</p>	<p>Este ano ainda não chegou o material. No ano passado, trabalhava com o SOME e outros livros, pois haviam conteúdos superficiais, onde para o entendimento do aluno precisava de um aprofundamento no assunto e outros complexos demais, onde eu trabalhava o mesmo conteúdo de uma forma diferenciada (mais simples) para depois ir para a apostila. OBS.: O material não é ruim. o que não se compara e a realidade do ensino publico com o ensino privado no Brasil.</p>	<p>Em parte. Se for um material que já vem na apostila, sim, pois cada um tem a sua. Se for outro tipo de material não. Ex. Blocos logicos, material dourado. Alem de não ter para todos, quando há na escola, estão faltando peças.</p>

Profa.	Quando e como foi seu primeiro contato com as apostilas?	Você participou de reuniões de discussões sobre o SOME?	Como tem sido seu trabalho em sala de aula utilizando as apostilas?	A escola possui materiais e equipamentos em quantidades suficientes para atendimento da proposta?
P	Foi em 2006, No inicio do ano em questão houve uma capacitação para os docentes afim de que a apostila fosse apresentada a todos. Até o presente momento, nenhuma das capacitações oferecidas pelo SOME me auxiliou com os conteúdos programáticos do material a serem aplicados em sala de aula	Não. Somente houve reuniões para capacitação dos professores. Até o momento nenhum dos encontros oferecidos pelo S.O.m.e. auxiliou com os conteúdos programáticos do material a serem aplicados em sala de aula.	como docente, digo que esse material (S.O.M.E.) limita o professor em seu trabalho em sala de aula, uam vez que o material, em quase sua totalidade, não condiz com a realidade da sala de aula. Uma vez que a apostila nos é imposta e com prazo certo para concluir os conteúdos, deixa de ser um material de apoio. Deixando de ser um material de apoio, seu uso é obrigatorio, o que faz pensar que uma classe é homogenea. A quantidade de alunos por sala na rede municipal de Poá e os s conteúdos extensos do material em questão, se torna inviável no processo de aprendizagem.. Como docente busco atender as necessidades dos alunos, trabalhando paralelamente ao conteudo do material exigido. OBS.: Acredito que o material em questão, quando colocado em salas de aula pouco numerosas, com acesso aos materiais ou equipamentos propostos e voltados a alunos que tenham acesso a pesquisa, a excursões, a livros, enfim, voltados a alunos com realidade diferente da qual a rede municipal de Poá atende, daria muito mais certo. .	Em parte. Muitas vezes o pré-laboratório do material em questão exige varios tipos de material que na escola não nos é oferecido. podemos dizer, que na disciplina de Ciências é quase impossivel realizar as atividades propostas, uma vez que não há recursos para a compra do material indicado, sem contar as outras disciplinas que tambem requerem uso de materiais que não dispomos.
Q	Foi através de um cursinho para ensinar como deveria usar o material com as crianças.	Sim. Os resultados não foram tão satisfatórios, porque na prática a coisa não é tão bonita como é pare sentada só para adultos.	como eu sou adjunto não tenho um contato direto com o material. Mas quando estou em sala sempre procurei outros materiais para auxiliar no trabalho com a apostila. Pois os assuntos vem muito complexo não tendo condições de utilizar só o material SOME. OBS.: Entre todas as respostas dadas acima no "meu" ponto de vista eu acho que este método é um sonho para a Rede, pode até dar certo. Não é porque Poá ficou em 1º lugar na Educação que se deva esse mérito ao material, mas sim aos professores que buscam através de suas falas mostrar a realidade e o ensinamento aos alunos.	Sim. Tem material suficiente para todos os alunos e professores.
R	Foi numa capacitação oferecida pelo SOME, no inicio do ano letivo, porém ainda não havíamos recebido o material.	Não	No inicio foi muito dificil, primeiro por desconhecer o material, e segundo, porque estava com uma primeira série, na qual os alunos ainda não estavam alfabetizados e a apostila pressupõe que todos os alunos já sabem ler e escrever. Hoje, é mais tranquilo, pois temos mais liberdade para aplicar os conteúdos que achamos necessário. OBS.: No início, fui contra a implementação, pela forma como nos foi imposta, mas hoje já consigo aproveitar algumas atividades da apostila mas	Em parte. Os encartes de jogos que deveriam ser um para cada aluno é fornecido um por série para a escola. Há também outras sugestões de atividades práticas inviáveis para a nossa realidade.

Profa.	Quando e como foi seu primeiro contato com as apostilas?	Você participou de reuniões de discussões sobre o SOME?	Como tem sido seu trabalho em sala de aula utilizando as apostilas?	A escola possui materiais e equipamentos em quantidades suficientes para atendimento da proposta?
S	Foi em 2006 quando foi implantado o novo sistema de trabalho, Sistema Objetivo. Tudo o que é novo causa receio e insegurança. No 1º momento foi sim trabalhoso, pois senti dificuldades em administrar o caderno do aluno e a apostila. Mas com o passar do tempo e a troca de experiências e os cursos propostos pelo Objetivo, percebi que a apostila é um material norteador, que facilita a vida do professor em sala de aula. com conteúdos da nova proposta curricular. Hoje analiso diferente a apostila e acredito que está sendo de grande valia, que chegou apenas para acrescentar e somar o trabalho do professor em sala de aula.	Não	Através dos conteúdos apresentados pela apostila, efetuo um trabalho de reflexão e análise dos textos propostos, principalmente em ciências, História e Geografia, onde fazem uma leitura dinâmica e debates, onde cada aluno expõe sua opinião à respeito do assunto tratado. Depois em grupos eles efetuam as atividades e assim faço as intervenções necessárias. Em Português o vocabulário é rico e auxilia nas produções de textos. Em Matemática efetuamos os exercícios em dupla onde trocam experiências e solucionam situações-problemas juntos. Quando necessário aplico atividade paralela no caderno do aluno.OBS.: Acredito que esse material do Objetivo é algo facilitador do trabalho do professor em sala de aula, que chegou apenas para nortear e acrescentar nos estudos dos alunos.	Sim. Contamos com os computadores que visam acrescentar os conhecimentos lúdicos, vídeo, rádio, o próprio material apostilado do SOME, que resume todo o trabalho específico do professor. Com o auxílio da apostila trabalhamos todas as competências e habilidades dos alunos.
T	O meu primeiro contato com o SOME foi em 2006 quando este fora implantado. No início foi muito difícil trabalhar com as apostilas, pois estava com uma 1ª série e os alunos não eram alfabetizados encontrando muita dificuldade, já que as apostilas eram voltadas para alunos de escolas particulares acostumados com o sistema e já alfabetizados.	Não	Hoje é mais fácil trabalhar, pois os alunos já se adaptaram e vem desde a 1ª série neste ritmo. O conteúdos (de todos os anos) é muito rico e diversificado o que facilita o ensino aprendizagem. OBS.: O SOME é um material excelente, rico e diversificado em conteúdo, porém não deve ser o único material utilizado em sala, pois há alunos que não acompanham a apostila, não tem ajuda em casa ou não são alfabetizados, precisando assim de atividades diferenciadas para que ocorra a aprendizagem.	Não. A escola não possui: material dourado, ábacos, cuisinere, jogos etc... Em quantidade suficiente para uma sala de aula. Não há espaço físico para a realização de jogos e atividades diferenciadas, nem mesmo há um laboratório ou local para realização das pesquisas ou experiências descritas nas apostilas.
U	Respostas extensas	Respostas extensas	Respostas extensas	Respostas extensas

ANEXO I

Região  | caçã

Região | Educação

Publicada em 22|06|08

Ideb divulga ranking da qualidade do ensino

Mogi das Cruzes e Suzano estão entre as cidades da região com as melhores notas, enquanto os estabelecimentos de ensino de Itaquaquetuba têm os piores índices

Michel Meusburger



Na prática: Escola de Mogi das Cruzes se iguala a países desenvolvidos

Cássia Siqueira

Da reportagem local

Suzano e Mogi das Cruzes estão entre as cidades do Alto Tietê que obtiveram as melhores notas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) 2007, divulgado pelo Ministério da Educação (MEC). A escola suzanense Professora Luíza Hidaka obteve índice 5,4, numa escala de 0 a 10, no ciclo que compreende da 5ª à 8ª série. Também aparecem entre as melhores a escola Batista Renzi e Vereador Antônio Valdemar Galo, ambas de Suzano.

No ciclo da 1ª à 4ª série, o destaque é para Mogi das Cruzes. Das dez médias mais altas, cinco foram obtidas por escolas mogianas, inclusive o primeiro lugar. Com nota 6,5, a escola municipal Professor Jair Rocha Batalha entrou para a lista das instituições brasileiras com ensino de qualidade de países desenvolvidos, aquelas com média igual ou superior a 6. Também se destacou a escola Major Guilhermino Mendes de Andrade, de Santa Isabel.

Por outro lado, as escolas de Itaquaquetuba constam entre as piores do Alto Tietê, nos dois períodos analisados. Das 22 instituições de ensino da 1ª à 8ª série com menores notas, 16 são do município. Com 2,2 pontos, a escola Professora Odila Leite dos Santos registrou a nota mais baixa da região.

O ranking nacional mostra que a melhor escola pública de 1ª a 4ª série fica no Recife (PE) e registrou nota 8,2. Entre as instituições de 5ª a 8ª série, o primeiro lugar foi obtido por uma escola de Santa Fé do Sul (SP), com 8,6 pontos.

Na média geral por cidade, Poá sai na frente com nota 5,1, seguida por Arujá e Salesópolis, ambas com nota 5. Com Ideb igual ou acima de 5, o ensino é considerado de boa qualidade nessas localidades. Entre as instituições estaduais, a cidade que apresenta maior média no levantamento é Santa Isabel, com 4,9 pontos.

ANEXO II



Região | Educação

» Publicada em 08|07|08

Educação de Poá ganha notoriedade

Escolas municipais da cidade obtiveram o melhor índice do Ideb em todo o Alto Tietê e superou, inclusive, a média nacional

Oswaldo Birke



Aprimoramento: Professores em capacitação do projeto Mogi News Cidadania - Ler para Saber Mais

JACQUELINE CAMPOS

Da reportagem local

Na avaliação geral, as escolas municipais de Poá, que atendem crianças de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, receberam as melhores notas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), de 2007, entre todas as dez cidades do Alto Tietê. O município configurou com a nota média de 5,1, maior do que a média nacional, que foi de 4,2.

O resultado, revelado mês passado e que também mostrou os índices alcançados por todas as séries das escolas públicas estaduais e particulares, indica que todas as metas propostas pelo Ministério da Educação (MEC) foram superadas. Segundo o Ideb, notas acima ou iguais a 5 consideram que o ensino é de boa qualidade.

Segundo o secretário de Educação de Poá, Adilson Ribas Ramos, o notório desempenho de Poá se deve ao grande investimento que a cidade vem fazendo nos últimos anos na área educacional. Um dos diferenciais, além do material pedagógico diversificado e digital que as escolas têm à disposição, é o investimento feito nos educadores, que periodicamente passam por cursos de aprimoramento repassados pelo Núcleo de Desenvolvimento Educacional (Nude), criado em 2005. "Isso, sem dúvida, ajuda muito no momento dos nossos alunos conseguirem ótimos resultados em provas e pesquisas como o do Ideb. Afinal, professores, coordenadores e diretores de escolas mais preparados refletem no aproveitamento escolar dos estudantes que, por sinal, vem superando nossas expectativas", ressalta.

Desde 2005, a Secretaria de Educação vem passando por transformações significativas que auxiliaram na melhora da dinâmica das aulas, como por exemplo, a inserção de material didático apostilado. "As atividades em sala já não são mais as mesmas. O material

diferenciado daquele que, normalmente, muitas escolas públicas utilizam, possibilitou que as aulas tornassem mais interessantes aos olhos dos alunos, oferecendo a eles mais gosto pelo aprendizado".

É o caso, por exemplo, do projeto Mogi News Cidadania - Ler para Saber Mais - que desde 2006 está presente na rede municipal de Poá. O projeto, que visa a introdução do jornal como ferramenta pedagógica em sala de aula, tem por objetivo estimular a leitura e a cidadania entre os educandos. Para cumprir este objetivo, os professores também passam por constantes aprimoramentos da coordenação do projeto.

Ramos ressalta que, apesar do investimento material que visa a beneficiar a educação de Poá, a atualização profissional dos educadores é um dos itens primordiais que tende a elevar o ensino a um outro patamar. "Tudo o que eles aprendem é colocado em prática em sala de aula. Esse aprimoramento e a reciclagem dos professores deve ser constante pois, se o educador parar de passar por isso, ele pára no tempo".

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)