

A ADOÇÃO DE SISTEMAS PRIVADOS DE ENSINO EM ESCOLAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES A PARTIR DO PERFIL DOS PROFESSORES

THE ADOPTION OF PRIVATE EDUCATION SYSTEMS IN EARLY CHILDHOOD SCHOOLS: AN ANALYSIS OF TEACHER'S PROFILES

ADRIÃO, Theresa *

DAMASO, Alexandra **

GALZERANO, Luciana Sardenha ***

* Theresa Adrião é doutora em Educação, professora da Faculdade da Educação da Universidade Estadual de Campinas, coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (GREPPE) e Bolsista produtividade CNPq. Contato: theadriao@gmail.com

** Alexandra Damaso é pedagoga, mestranda da linha Políticas, Administração e Sistemas Educacionais da Universidade Estadual de Campinas, integrante do GREPPE – núcleo Unicamp. Contato: damaso.alexandra@gmail.com

*** Luciana Sardenha Galzerano é formada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (2012), atualmente, é professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Campinas e integrante do GREPPE – núcleo Unicamp. Contato: lucianasgalzerano@gmail.com

RESUMO

O artigo analisa informações coletadas por meio de questionários aplicados ao conjunto de professores em exercício na Educação Infantil, em 20% dos municípios paulistas com até 50 mil habitantes, que adotavam em 2011 Sistemas Privados de Ensino adquiridos dos três maiores grupos em atuação no mercado. Seu objetivo é analisar o perfil desse profissional e o uso que fazem das apostilas que compõem a "cesta" de serviços e produtos, para o que se considera o conteúdo colhido em 314 questionários. Como resultados, nota-se que tendencialmente os professores têm iniciado sua inserção na carreira docente sobre a lógica desses "Sistemas", que os alijam dos processos de planejamento da rotina e da organização de seu trabalho. No entanto, um percentual não desprezível declara ser necessário complementar as atividades situação que indica, felizmente, a limitação deste recurso para a Educação Infantil.

Palavras-chave: Sistema Privado de Ensino. Privatização. Creche. Pré-escolas. Apostila.

ABSTRACT

The paper analyzes informations gathered through questionnaires applied to in-service teachers in Childhood Education in 20% of São Paulo's Municipalities up 50 thousand inhabitants that, in 2011, worked with handout systems acquired from the three largest groups in Brazil. The purpose is to analyze the professional profile of these workers and the use they do of the handout systems that are part of the "basket" of products and services sold by these enterprises. Were collected 314 answers. The results shows than mainly the teachers begun their professional lives using these systems, what exclude them of planning routines and organization of their own work. However, a significant percentage declares is necessary do more activities than is prescribed by the handout systems, what shows that, fortunately, this is a limited resource to childhood education.

Keywords: Private handout systems. Childhood Education. Privatization.

1 APRESENTAÇÃO

Este artigo advém de pesquisa¹ realizada com professores de educação infantil que atuam em municípios paulistas com até 50 mil habitantes, tendo em vista que pesquisa anterior (ADRIÃO, 2009b) constatou para o Estado de São Paulo a concentração em municípios deste porte da adoção de Sistemas Privados de Ensino pela rede pública. Tais "Sistemas" consistem em uma

“cesta de serviços e produtos” oferecida aos municípios-clientes material didático conhecido como “material apostilado”, distribuído aos estudantes e aos professores em versões distintas. Além disso, as empresas oferecem assessorias que envolvem procedimentos de avaliação sobre o uso adequado dos materiais, “treinamentos” a docentes e acesso a portais com instruções detalhadas sobre sua utilização. A empresa privada oferece ao setor público, na verdade, um programa de ensino que incide sobre a organização dos tempos e rotinas de trabalho nas unidades escolares, que constituem formas de controle sobre este trabalho. (ADRIÃO et al, 2012, p.538).

Pesquisas anteriores (ADRIÃO, 2009b, 2011, 2012) indicaram que tal tendência resulta da articulação de vários fatores. O mais abrangente relaciona-se aos movimentos de (re)articulação do capital, como consequência da globalização e das crises recentes do capitalismo (HARVEY, 2005, HOBBSAWM, 1998).

A educação pública, tratada pela agenda de reformas educativas e operada por diferentes coalizões nacionais (sinteticamente constituída pelo Estado, por diferentes e por vezes antagônicos movimentos sociais e por corporações privadas e seus "braços" sociais), por organismos internacionais e por empresas globais, é objeto de análise de diferentes autores que nos auxiliam na demarcação do quadro analítico no qual se inscreve o tema deste artigo. Desses, destacamos Hill (2003), Ball e Youdell (2007), Belfield e Levin (2002), Dale (1994), Robertson e Verger (2012) e Kless et al (2012). Em comum, esse conjunto de autores analisa, sob diferentes perspectivas e em diversos contextos, a tendência de privatização da educação básica assistida globalmente.

Ao esforço teórico para compreensão do processo global de privatização da educação deve se somar pesquisas empíricas que permitam auxiliar na percepção dos condicionantes localmente produzidos, sob risco de não se avançar teoricamente, em sua compreensão, e politicamente, em seu combate. No caso específico aqui analisado, pesquisas concluídas

anteriormente (ADRIÃO, 2009b, 2011, 2012) indicaram quatro fatores determinantes para a adoção, por parte dos municípios paulistas, dos chamados "Sistemas Privados de Ensino".

O primeiro relaciona-se ao processo de descentralização da educação brasileira, via municipalização de sua oferta efetuada durante a década de 1990. Os municípios, cuja demanda por educação só se fez alargar e sobre os quais passaram a incidir as responsabilidades pela garantia do acesso à maior fração da escolaridade (educação infantil e ensino fundamental) e pela melhoria do desempenho das escolas, têm sido assediados por empresas privadas que oferecem produtos educacionais com a finalidade de suprir deficiências produzidas pela falta de condições objetivas para elaboração, implantação e avaliação de políticas educacionais. Em outros termos, acreditamos que os municípios que optam por essa estratégia têm **comprado** a política educacional a ser implantada de uma provedor privado, mecanismo que expressa sua privatização (ADRIÃO, 2009b, 2011, 2012).

A hipótese aqui considerada é que o aumento da oferta educacional por municípios pequenos e pouco aparelhados, em um contexto de reformas na gestão pública que estimulam a restrição de gastos, a terceirização de serviços e o aumento da responsabilização (*accountability*) dos gestores locais pela qualidade dos serviços prestados apresentou-se como terreno fértil sobre o qual as empresas educacionais.

O segundo articula-se às alterações na gestão pública, orientadas por uma perspectiva gerencialista, materializada na Emenda Constitucional n. 19/1998 (BRASIL, 1998), que culminou na propositura, a partir de 2001, da Lei Complementar n. 101/2000 (Lei de Responsabilidade Fiscal) (BRASIL, 2000). A esse respeito, chama-nos a atenção o impacto negativo na educação pública, resultante do "controle" dos gastos públicos por meio da restrição de gastos com pessoal.

De modo que, ao

[...] despreparo técnico dos municípios e um contexto de ampliação da pressão pelo direito educacional agregam-se as alterações na gestão pública decorrentes da Emenda Constitucional n.º. 19, de 04 de junho de 1998 e, mais diretamente no caso dos municípios, da chamada Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF), Lei Complementar n.º. 101/2000². Esta última, ao delimitar os gastos do poder público, fixando em 60% as despesas com pessoal, induziu o aumento das parcerias entre os municípios e o setor privado, estimulando opção pela terceirização dos serviços especialmente nas áreas de maior presença de contratação, como é o caso da educação³ (ADRIÃO et al, 2009, p.12).

Consideram-se ainda como elementos constitutivos do processo de privatização da educação pública, e neste caso não restritos aos municípios, aspectos próprios do segmento de mercado, no qual se inserem as empresas privadas que vendem tais produtos e serviços. Aqui se ressaltam as tendências à oligopolização do setor, na medida em que aceleram as fusões de empresas e a aquisição de marcas e grupos brasileiros por corporações multinacionais. Em texto de 2009, detectávamos que:

A partir de 2010, outra configuração parece se apresentar no cenário do mercado educacional, pois o Grupo Abril, proprietário do Sistema de Ensino SER, adquiriu o ANGLO e com ele o Sistema Anglo de Ensino, anteriormente o Grupo já havia incorporado as editoras Ática e Scipione.

No mesmo ano o Sistema de Ensino COC (produção de material didático, a gráfica além da logística) foi comprado pelo grupo inglês Pearson por R\$ 613 milhões¹³. Por fim outra presença não desprezível nas disputas pelo “mercado” dos sistemas públicos é a do UNO vinculado à Editora Moderna cujo diferencial parece ser a oferta de uma consultoria especializada para a avaliação de escolas e sistemas, por intermédio de empresa de nome AVALIA Educacional. (ADRIÃO, 2009a, p.57-58).

Ainda que não se constitua no ponto central desta reflexão, é necessário indicar o papel que os grandes grupos empresariais vem assumindo na definição da agenda educacional em âmbito global, com objetivo, nem sempre explícito, de ampliar ou criar mercados. Tal condição pode ser percebida no conteúdo da chamada "Agenda 2020" analisada em especial por Kless et al (2012).

O último aspecto refere-se à posição de gestores públicos e professores a respeito dessa opção de política. Analisar essa posição exige que a localizemos no enquadramento mais geral, mas também demanda que consideremos elementos específicos que incidem sua composição. Este é o esforço proposto para este artigo desenvolvido a partir da análise de informações prestadas por professores de escolas públicas de educação infantil de municípios que adotavam em 2011 Sistemas privados de ensino para esta etapa de escolaridade.

2 NOTAS SOBRE O PERCURSO METODOLÓGICO

A opção por inquirir professores de educação infantil assenta-se na percepção de que esta etapa de escolaridade, mesmo tendo sido incorporada como campo de atuação das empresas mais recentemente, conforme identificamos em trabalho anterior (PINHEIRO; ADRIÃO, 2009) está faltando essa referência, apresentam um crescimento acentuado. Naquele momento,

informávamos que entre 1996 e 2007, apenas 15 municípios paulistas adotaram exclusivamente os "Sistemas Privados de Ensino" na Educação Infantil. Em 2011, ano de realização desta investigação, 270 municípios organizavam pedagogicamente suas escolas de educação infantil por meio destes serviços, incluindo o trabalho em creches.

Que elementos, na perspectiva dos professores, corroboram para essa expansão? Porque se generalizam em redes públicas de creche e pré-escolas estratégias docentes padronizadas que em, muitas vezes, se contrapõem as orientações normativas para o atendimento a esta etapa de escolaridade (CORREA; ADRIÃO, 2013).

Com o objetivo de responder essas questões, a pesquisa inqueriu 314 professores de educação infantil que em 2011 adotaram em suas classes "Sistemas Privados de Ensino". O grupo de respondentes correspondeu a professores de 20% dos municípios que contrataram os grupos privados com maior incidência nas redes públicas, informações decorrentes de pesquisa anterior e indicada no quadro abaixo:

Tabela 1
Total de Municípios que adquiriam Sistema Privado de Ensino,
por grupo empresarial, 1998-2008.

Total de municípios que adquiriram Sistemas Privados para a Educação Infantil 1998-2008	Grupo empresarial COC/Pearson⁴	Grupo empresarial POSITIVO	Grupo empresarial OBJETIVO
Até 10.000 habitantes	41	12	9
De 10.001 a 50.000 hab.	27	11	7

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base em Adrião, 2012, p.56.

Tal condição implicou o contato com 14 municípios de até 10 mil habitantes (8 com Sistema COC, 3 com Positivo e 2 com Objetivo) e de 10 municípios com população estimada entre 10.001 e 50 mil habitantes, dos quais 6 com Sistema COC, 2 com Positivo e 2 com Objetivo).

Os grupos privados aqui considerados possuem trajetórias muito similares: surgiram de cursos pré-vestibulares, possuem escolas próprias de educação básica e ou ensino superior, atuam no mercado por meio de franquias para redes privadas e a partir do final dos anos 1990 passaram a expandir seu mercado por meio do desenvolvimento de produtos e serviços para redes públicas de ensino (ADRIÃO, 2009b, 2011, 2012). O quadro abaixo sintetiza, a partir de informações

institucionais, seu perfil de atuação com destaque para os produtos e serviços ofertado a redes públicas por setores especialmente desenvolvido no âmbito de cada grupo para tal fim e que configuram os "Sistemas Privados de Ensino".

Quadro 1
Produtos e serviços oferecidos pelos Grupos Empresariais COC, Objetivo e Positivo por meio de seus respectivos Sistemas Privados de Ensino destinados às redes públicas

Produtos e Serviços	Núcleo de Apoio à Municipalização do Ensino (NAME)/COC/Pearson	Sistema Objetivo Municipal de Ensino (SOME)/Objetivo	Sistema Aprende Brasil de Ensino (SABE)/Positivo
Material didático para estudantes e professores	Material oferecido em módulos bimestrais baseado nos PCNs e Temas Transversais. Docentes das redes parceiras recebem um material de orientação em formato digital. Os materiais são produzidos para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.	Material oferecido em módulos semestrais, anuais ou bimestrais, de acordo com a etapa de ensino. Há materiais para Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e de apoio para a equipe escolar. Segundo o informado, trabalha-se por “metodologia de resolução de problemas”.	O material é designado como Livro Didático Integrado. Oferecido para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Segundo a empresa, de acordo com todas as orientações curriculares do MEC.
Formação continuada	É oferecido treinamento a professores; formação por meio de Tele Salas. Tais formações podem ser adquiridas em diferentes níveis e modalidades: de conferências a cursos de pós-graduação.	Assessora a organização de laboratórios nas unidades e promove encontros pedagógicos, com duração de seis horas, entre profissionais das escolas públicas e sua equipe técnica.	Oferece assessoria pedagógica a docentes e equipes técnicas das secretarias de educação.
Avaliação e Monitoramento	Técnicos contratados pela empresa visitam periodicamente as escolas da rede parceira, entrevistando professores e estudantes.	O SOME informa a existência de uma sistemática de avaliação institucional, composta por avaliação de rendimento de alunos dos anos dos 5 e 9 anos do Ensino Fundamental e de avaliação de fatores internos e externos à escola, condições socioeconômica das famílias e “visão da escola” pela comunidade.	Anuncia o Sistema de Gestão de Informações Educacionais e monitoramento da qualidade do ensino, sem esclarecer como é realizada a avaliação.
Portal para acesso a conteúdos, propostas de atividades, vídeos e outras formas de apoio.	Portal com conteúdos e sugestões de atividades educacionais, disponíveis somente para usuários cadastrados no sistema.	Portal para consulta e esclarecimento de dúvidas sobre conteúdos e uso do material. Há uma revista com um número anual direcionada às famílias.	Portal Aprende Brasil, disponível para estudantes e professores cadastrados no sistema.
Tecnologias educacionais	Não há referência.	Não há referência.	O Grupo oferece a seus parceiros (públicos e privados) <i>hardware e software</i> relacionados às atividades escolares, como mesa educacional e lousas digitais.

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base em Adrião, 2012, p.20-22.

O tratamento dos dados coletados deu-se por meio de *softwares*. Inicialmente adotamos o PSPP, *software* livre desenvolvido para o uso em análises estatísticas de matrizes de dados; sua base permite gerar relatórios tabulados, gráficos e plotagens de distribuições, empregados em análises e inferências a respeito de correlações entre variáveis (BOAVENTURA, 2013). Posteriormente, por questões de compatibilidade, com outras linguagens optou-se também pelo uso do SPSS.

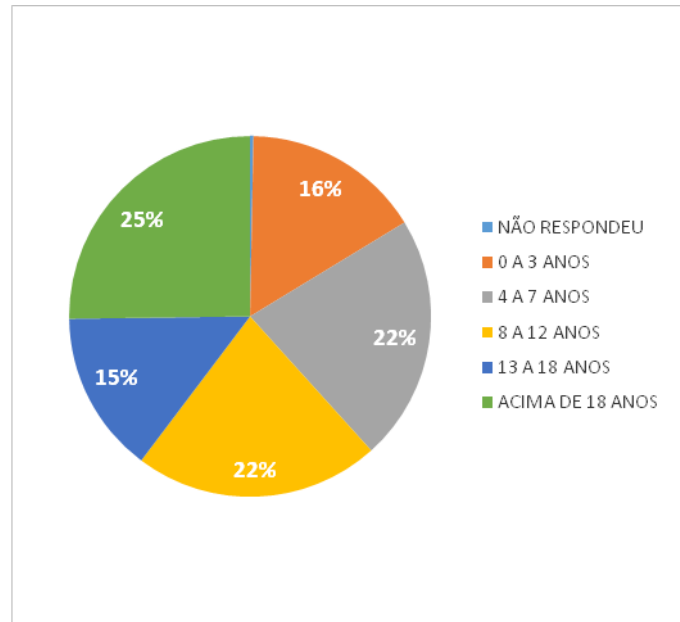
As informações resultaram da resposta a 37 questões fechadas organizadas em dois eixos de análise: perfil profissional e posição sobre uso dos Sistemas Privados de Ensino na Educação Infantil. O primeiro eixo- perfil profissional é composto por dados a respeito do tempo de atuação profissional, grau e modalidade de formação, tipo de instituição formadora, etapa de escolaridade e faixa etária com a qual trabalhou no período da pesquisa. O segundo eixo - considerações a respeito do material apostilado- decorre de informações sobre qualidade do material, presença de erros, organização), o uso do material propriamente dito, qualidade da formação fornecida pela empresa – e duas questões abertas para que os docentes identificassem vantagens e desvantagens sobre o uso do material apostilado na educação infantil.

Os questionários foram aplicados pessoalmente por estudantes e pesquisadores vinculados ao Projeto a partir da autorização dos gestores municipais. Por questões de ética, atendeu-se ao pedido de sigilo quanto aos nomes dos municípios que colaboraram com esta investigação.

3 PERFIL DOS RESPONDENTES

Os dados indicados no *Gráfico 1* permite perceber que a maior parte dos professores (62%) atua no magistério há mais de oito anos, dos quais uma quarto exerce o magistério na Educação infantil há mais de 18 anos. Os ingressantes (zero a três anos de magistério) correspondem a 16% do total de respondentes.

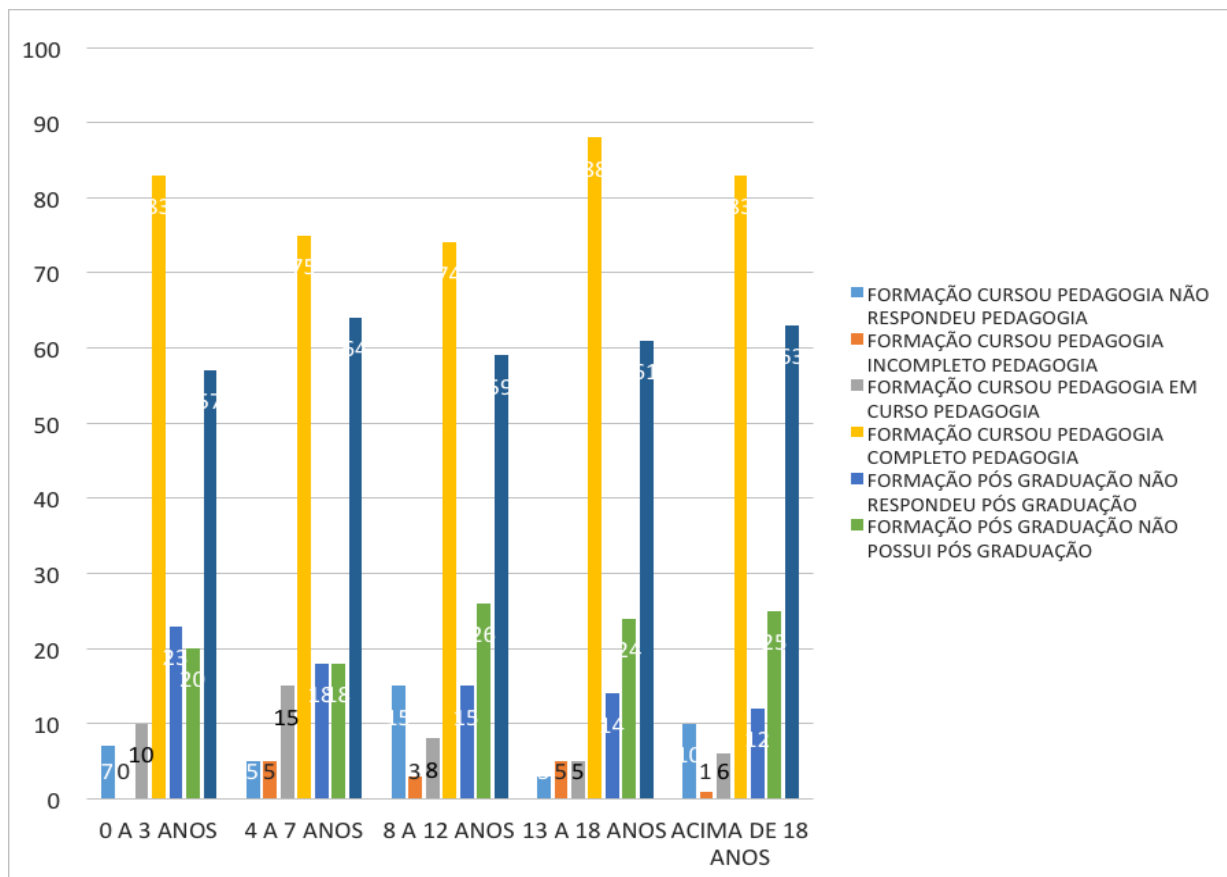
Gráfico 1: Distribuição dos professores, segundo o tempo de atuação na educação infantil, em dados percentuais.



Fonte: Elaborado pelas autoras, com base em Adrião, 2012, p.62.

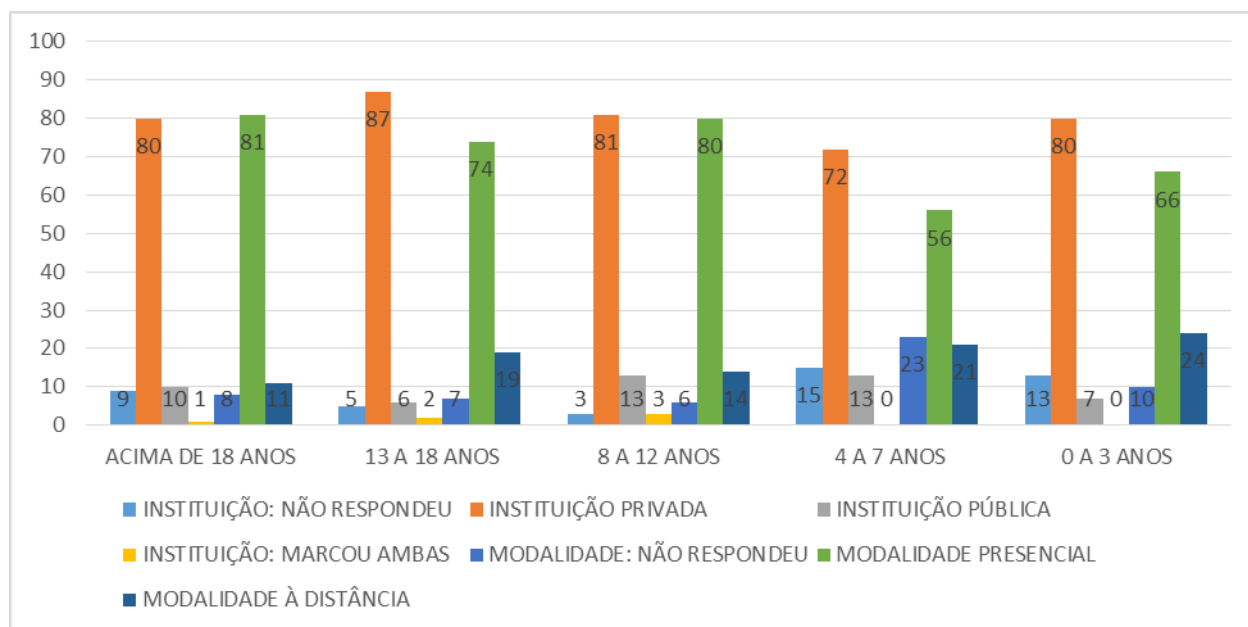
Considerando a relação entre tempo de magistério e formação percebe-se a presença maciça de egressos de cursos de Pedagogia, ainda que com percentuais acima de 80% entre os ingressantes e os professores com tempo de trabalho superior a 13 anos, e um percentual não desprezível de professores com pós-graduação, distribuídos de forma mais equânime.

Gráfico 2: Formação acadêmica *versus* tempo de atuação no magistério, em dados percentuais.



Fonte: Elaborado pelas autoras com base em ADRIÃO, 2012.

Como demonstrado no *gráfico 2*, os professores que participaram da pesquisa possuem, além de considerável tempo de atuação no magistério, formação superior em Pedagogia. Dos respondentes com tempo de atuação acima de 18 anos, 83% são formados em Pedagogia e 63% fizeram pós-graduação; no universo de 13 a 18 anos, 88% possuem graduação em Pedagogia e 61%, pós-graduação; e dos professores com 8 a 12 anos de atuação, 74% cursaram Pedagogia e 69%, pós-graduação. Essa tendência é observada também naqueles que estão em início de carreira, uma vez que dentre os docentes com tempo de atuação entre 4 a 7 anos, 75% possuem graduação em Pedagogia e 64%, pós-graduação, enquanto dentre os ingressantes (0 a 3 anos), 83% cursaram Pedagogia e 57% a pós-graduação.

Gráfico 3: Formação acadêmica dos professores, por tipo de instituição e modalidade.

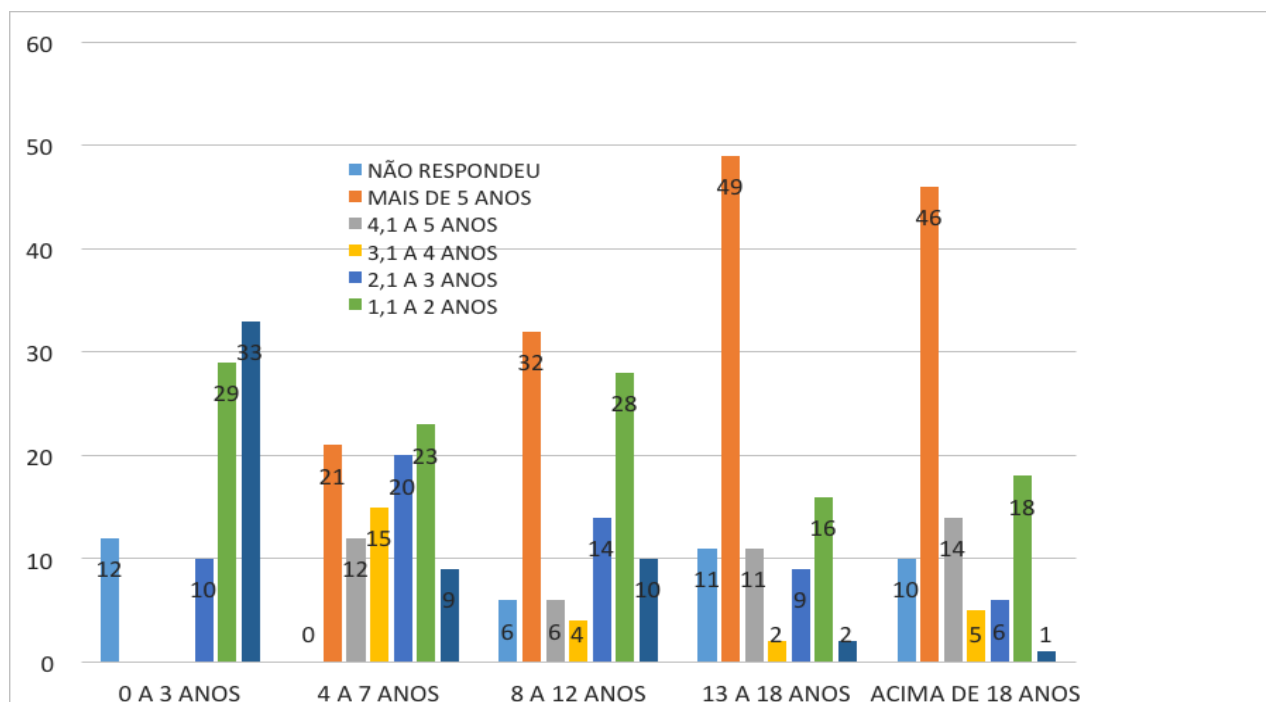
Fonte: Elaborado pelas autoras com base em ADRIÃO, 2012.

Entre os 72% de professores que concluíram o curso superior na modalidade presencial, 81% são graduados em Pedagogia, 60% possuem pós-graduação, dos quais 22% na modalidade à distância. Além disso, do total de professores que possuem pós-graduação, metade (50%) frequentavam cursos *lato sensu* relacionados à educação infantil e à educação especial (ADRIÃO, 2012, p.61).

Os dados apontam ainda a grande presença do ensino superior privado na formação dos docentes de educação infantil. Do universo analisado, 80% dos respondentes cursaram o ensino superior em instituições privadas, apenas 9% concluíram seus estudos em instituições públicas e 8% fizeram mais que um curso superior sendo pelo menos um deles em instituição privada.

As informações sintetizadas no gráfico 3 permitem perceber que, dos professores com tempo de atuação acima de 8 anos, em média, 83% formaram-se em instituição privada e 10% em pública; a maioria (78%) na modalidade presencial. As proporções indicam alteração para aqueles com menor tempo de atuação (0 a 7 anos), uma vez que, na média, 76% cursaram sua graduação em instituição privada e, 10% em pública. No entanto, apenas 61% em curso presencial.

Gráfico 4: Tempo de utilização do Sistema Privado de Ensino na Educação Infantil em relação ao tempo de atuação na educação infantil



Fonte: Elaborado pelas autoras com base em ADRIÃO, 2012.

Observando o *gráfico 4* chama atenção o fato de que mais de 50% dos professores com até três anos de magistério na educação infantil afirmaram fazer uso deste tipo de estratégia há pelo um ano, ou seja o tempo de inserção na atividade docente desta etapa se confunde com o sua inserção na lógica dos Sistemas propostos pelas empresas.

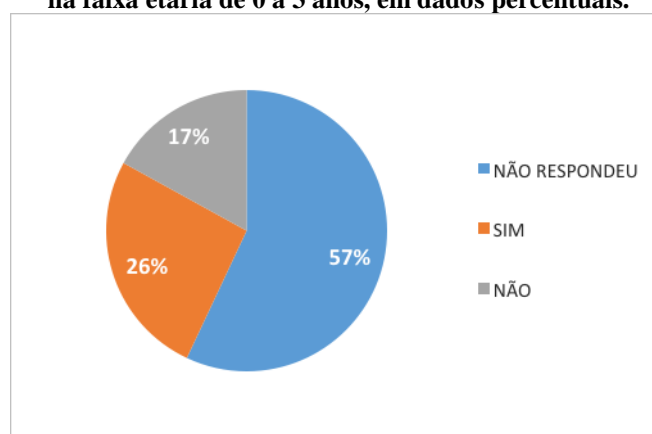
Dentre os que possuem entre 4 a 7 anos de magistério, 52% ingressaram na rede antes da adoção do material apostilado, enquanto entre aqueles que atuam na faixa dos 8 a 12 anos, 62% iniciaram suas atividades sem o uso do material apostilado. Dos professores que atuam entre 13 a 18 anos, 49% trabalham com material apostilado por um período superior a 5 anos e 40% iniciaram as atividades docentes antes da adoção do material e o utilizam por menos da metade do tempo de trabalho.

4 PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES A RESPEITO DOS SISTEMAS PRIVADOS DE ENSINO

Considerando a posição dos respondentes em relação ao uso que fazem do material apostilado, parte integrante dos Sistemas Privados de Ensino, no desenvolvimento de seu trabalho na educação infantil, observamos que dentre os atuam na faixa etária dos 0 a 3 anos (creches). Dentre os respondentes, 26% considera relevante o uso de apostilas para o trabalho com bebês e crianças muito pequenas, contra 17%, conforme *gráfico 5*, a seguir:

Gráfico 5

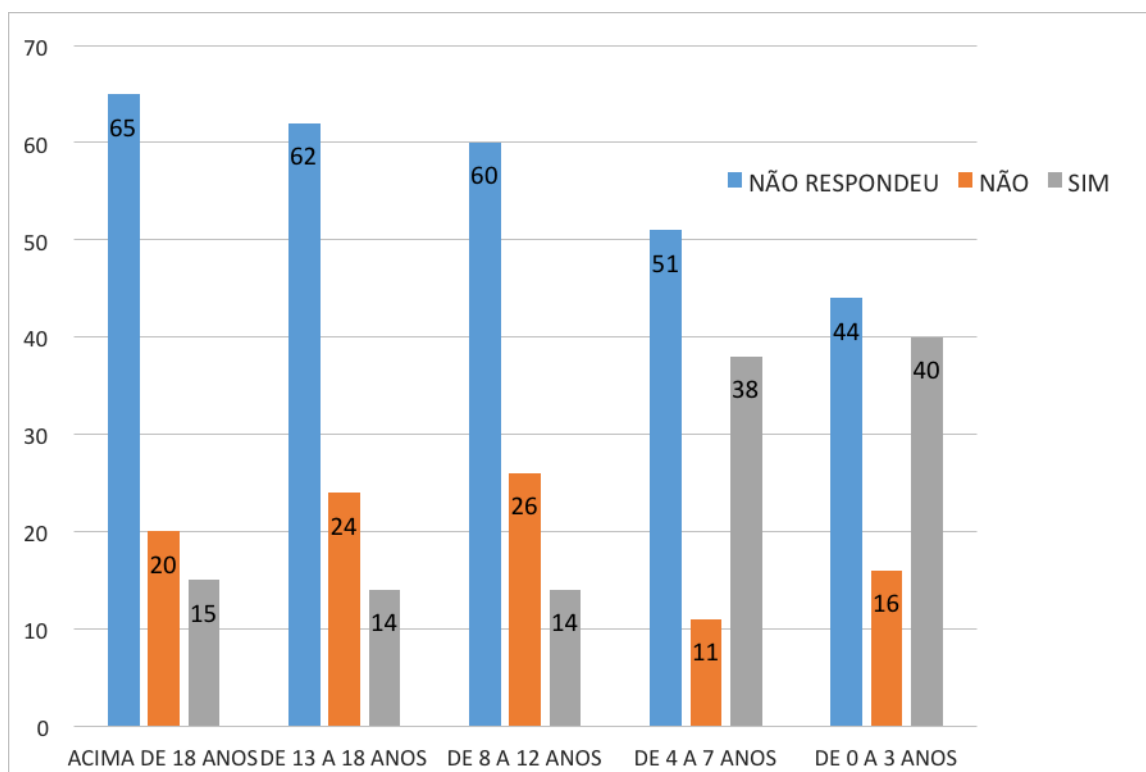
Importância atribuída ao material apostilado por professores atuam na faixa etária de 0 a 3 anos, em dados percentuais.



Fonte: Elaborado pelas autoras, com base em ADRIÃO, 2012 p.63.

A relevância atribuída a este tipo de recurso diminui entre os professores mais experientes, como podemos identificar no *gráfico 6*, do qual também se destaca o volume das omissões, uma média de aproximadamente 57%.

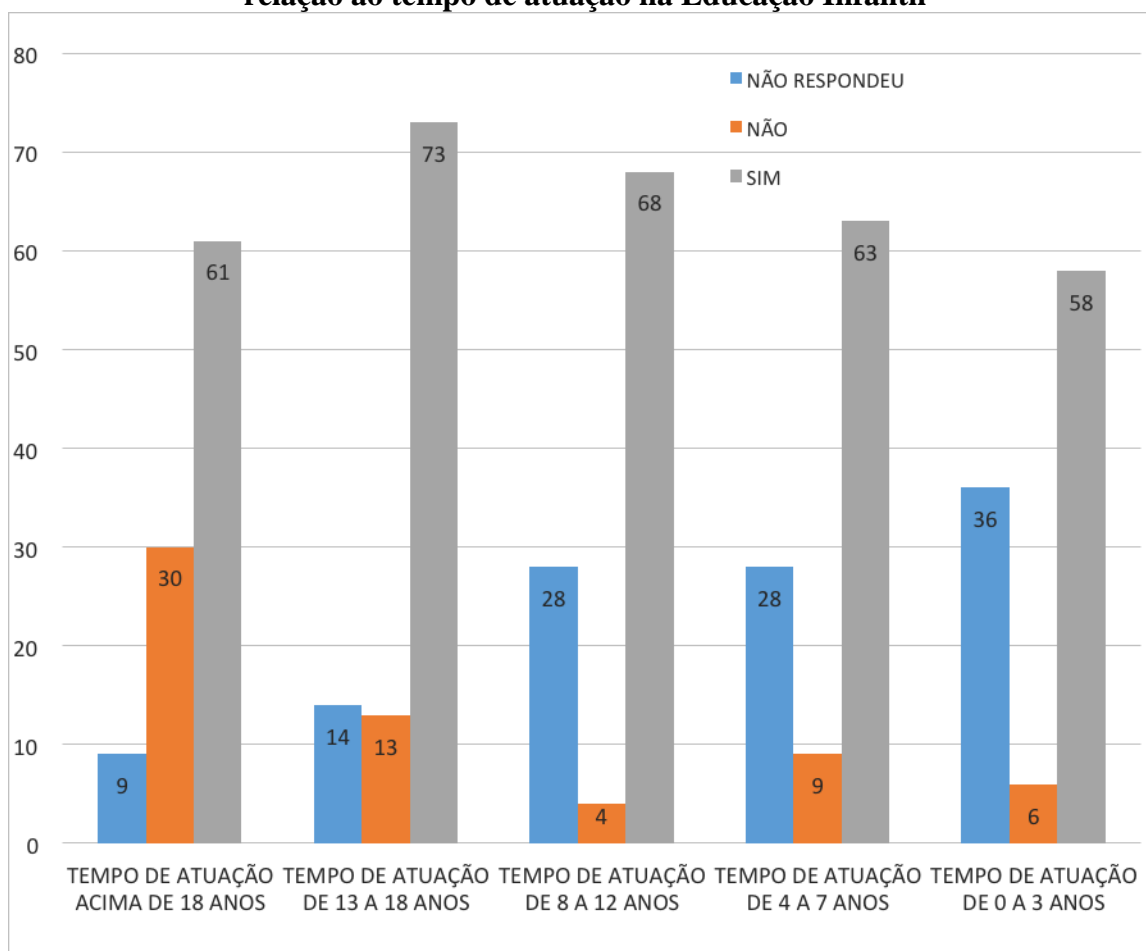
Gráfico 6 – Importância do uso do material para crianças de 0 a 3 anos em relação ao tempo de atuação na Educação Infantil



Fonte: Elaborado pelas autoras com base em ADRIÃO, 2012

A análise do gráfico 6 nos permite apreender que quanto maior o tempo de experiência entre os respondentes, menor a importância dada ao material apostilado. Se, por um lado, a maioria dos ingressantes e iniciantes na carreira do magistério na educação infantil consideram relevante o uso desse tipo de recurso (40% dos professores com tempo de atuação de 0 a 3 anos consideram importante, contra 16% que não; 38%, com atuação entre 4 e 7 anos, são a favor, e 11%, contra), por outro, com os docentes com mais tempo de experiência, a proporção se inverte, isto é, a maioria não acha importante o uso do material apostilado (26% dos respondentes que atuam entre 8 e 12 anos não são favoráveis, contra 14% que são; 24% dos docentes com tempo de atuação entre 13 e 18 anos não consideram o uso do material relevante, contra 14% que sim; 20% dos que atuam há mais de 18 anos não são a favor e 15%, são contra).

Gráfico 7 – Importância do uso do material apostilado para crianças de 4 a 5 anos em relação ao tempo de atuação na Educação Infantil



Fonte: Elaborado pelas autoras com base em ADRIÃO, 2012.

No caso da pré-escola, como aponta o *gráfico 7*, a maioria (uma média de aproximadamente 64%) valoriza este tipo de recurso para o trabalho com crianças de 4 e 5 anos. Quando analisadas segundo o tempo de atuação na educação infantil se mantém a tendência de avaliação identificada para a faixa etária de 0 a 3 anos: professores com mais tempo de atuação tendem a atribuir menos importância ao material apostilado. Dentre os que atuam por tempo superior a 18 anos, 30% não consideram importante o uso de apostilas.

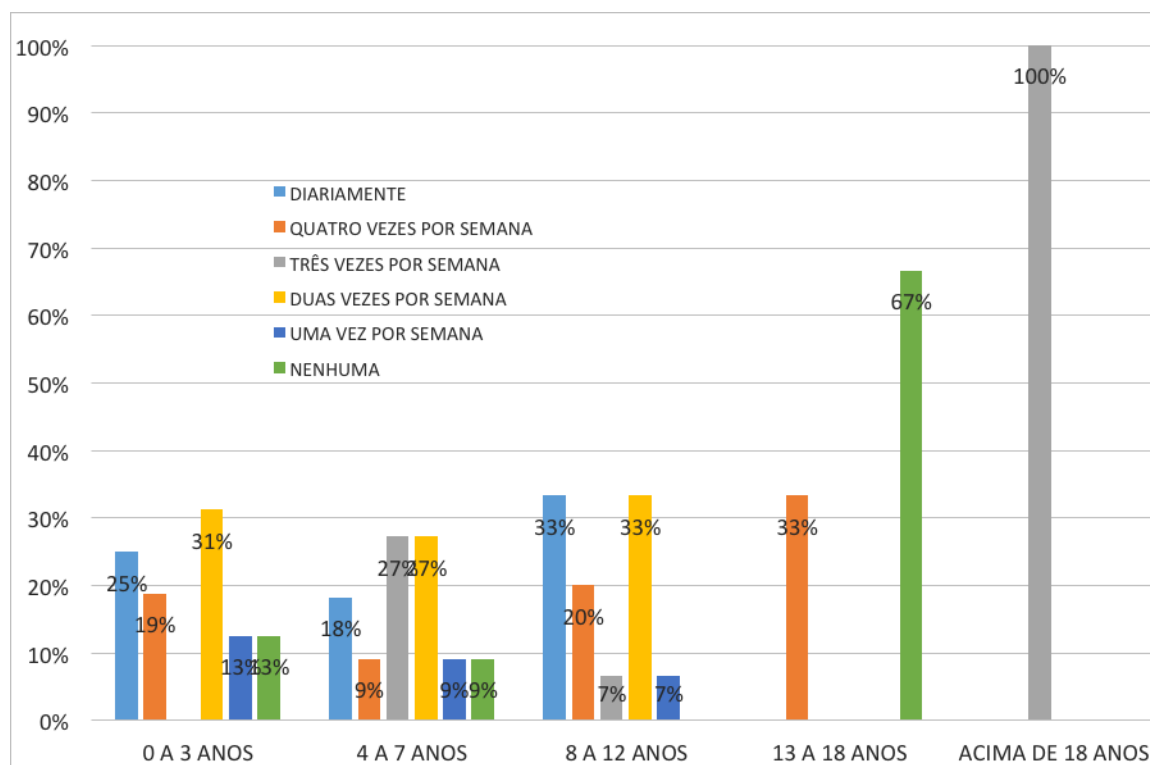
Ainda assim, a grande maioria desses professores considera importante o uso de material apostilado para crianças na pré-escola, independentemente do tempo de magistério.

No que se refere ao uso do material apostilado pelos depoentes, independentemente do Grupo empresarial que o fornecia, uma primeira informação refere-se ao fato de que 69% dos

professores declararam que optariam por continuar trabalhando com material apostilado se lhes fosse dado o direito de escolha, contra 24% que não continuariam a usá-lo.

Buscando precisar o impacto deste tipo de recurso sobre o trabalho docente, indagou-se respeito da frequência com que o mesmo é utilizado nas salas de aula, considerando a semana como unidade de tempo para organização do trabalho nesta etapa de escolaridade.

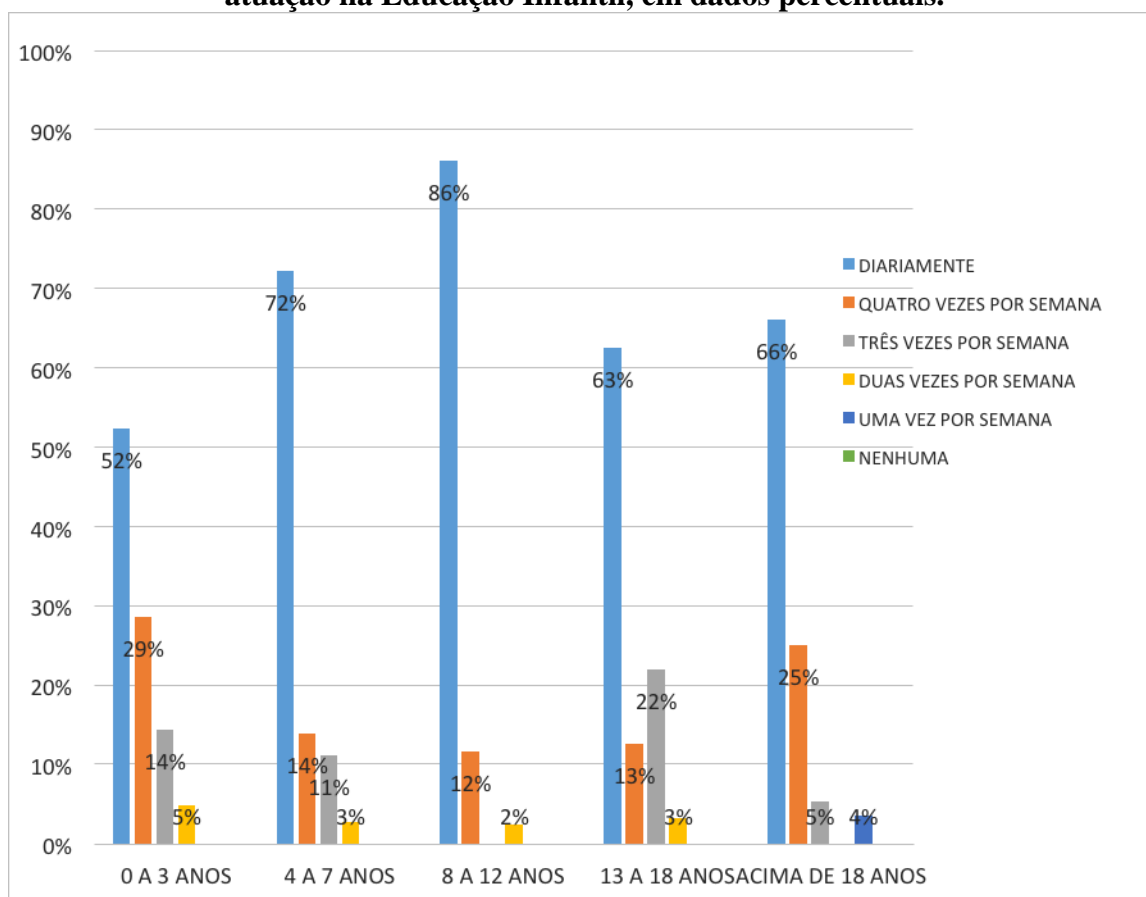
Gráfico 8: Tempo de usos do Sistema Apostilado na faixa etária de 0 a 3 anos.



Fonte: Elaborado pelas autoras, com base em Adrião, 2012.

Nota-se que, o material adquire um caráter relativamente restrito no cotidiano escolar, uma vez que apenas 30% dos docentes utilizam as apostilas diariamente num intervalo que oscila entre uma e duas horas. A segunda maior frequência encontra-se entre aqueles que adotam, em sala de aula, o material por até uma hora, três vezes por semana. O maior número de professores que não utilizam o Sistema Apostilado em suas aulas está na faixa de atuação de 13 a 18 anos. Dos respondentes com tempo de atuação superior a dezoito anos que afirmaram utilizar Sistema Apostilado todos admitiram utilizar o material três vezes por semana.

Gráfico 9: Tempo de uso do material apostilado na faixa etária de 4 a 5 anos, por tempo de atuação na Educação Infantil, em dados percentuais.



Fonte: Elaborado pelas autoras com base em ADRIÃO, 2012.

Quando se observa a o tempo de utilização do material apostilado por professores que atuam na faixa etária de 4 a 5 anos percebe-se que maioria (acima de 50%) utiliza o material uma vez por semana. E o uso quatro dias por semana é maior (29%) na faixa de atuação com tempo entre 0 a 3 anos. Dos professores com tempo de atuação entre 4 e 18 anos em média 14% utiliza o material apostilado quatro vezes por semana.

Destaca-se ainda que, 91% do total de respondentes declararam que o material apostilado precisava ser complementado, sendo que para 43%, esta complementação era diariamente suprida, enquanto que para 40% semanalmente.

Outra importante constatação é a completa omissão por parte dos Sistemas privados de alternativas para os alunos que apresentam deficiências: apenas 3% dos entrevistados afirmaram existir alguma atividade específica. Soma-se a isso a indicação de que para 45% dos professores,

entre 10 a 20 % dos alunos de cada classe não conseguem desenvolver as atividades preestabelecidas nas apostilas, condição que exige da escola a elaboração de situações O gráfico a seguir exemplifica esta situação na medida em que indica os setores responsáveis pela elaboração de recursos alternativos com vistas a atender as necessidades dos alunos:

Gráfico 10
Setores responsáveis pela elaboração e proposição de recursos complementares ao material apostilado



Fonte: Extraído de Adrião, 2012, p.66.

Questionados sobre a presença de “lição de casa” como parte das atividades dos alunos, apenas 32% declaram estar presente no conjunto das atividades propostas.

Além disso, destaca-se que 43% dos docentes identificaram a presença de erros nos materiais apostilados, ainda assim, 59% dos professores consideram os materiais bons e 26%, regular: 34% declararam desejar a troca de empresa.

5 INDICAÇÕES PARA A CONTINUIDADE DO DEBATE

Uma primeira indicação refere-se em que os respondentes atuaram como professores: a maioria (69%) há mais de oito anos, condição que nos permite afirmar não se tratam de profissionais inexperientes dada sua inserção na carreira docente. No entanto, muitos deles iniciaram sua atuação como professores no contexto de uma educação municipal já subordinada

às orientações de Sistemas Privados de Ensino. Pesquisa de Tardif e Raymond (2000) destaca a relevância do período de inserção para a definição dos "saberes profissionais". Para os autores,

[...] as bases dos saberes profissionais parecem construir-se no início da carreira, entre os primeiros três e cinco anos de trabalho. Por outro lado, o início da carreira constitui também uma fase crítica em relação às experiências anteriores a aos ajustes a serem feitos em função das realidades de trabalho. (TARDIF, RAYMOND, 2000, p. 875).

Se a tendência, há cerca de 10 anos, era o ingresso na carreira docente em escolas que não adotavam os Sistemas Privados de Ensino, material apostilado padronizado ou outro tipo de estruturação e controle ao qual se sujeitam as escolas que adotam Sistemas Privados de Ensino, o período mais recente indica que muitos professores iniciam suas atividades já inseridos nessa lógica privatizante. Indicamos que, no caso dos profissionais que integram esta pesquisa, os primeiros anos na carreira docente, entendida como condição de socialização por meio da apropriação das práticas institucionalizadas (TARDIF, RAYMOND, 2000), se fizeram sobre o crivo das rotinas e da lógica institucional introduzidas por modelos elaborados pelas instituições privadas.

Nota-se também que mesmo aqueles que ingressam sem o uso do material, em determinado momento não lhes resta outra opção, senão utilizá-lo, conforme indicam os dados referentes ao tempo de uso do material apresentados no gráfico 4. Cabe ressaltar que a utilização do material não é opcional, uma vez que, os procedimentos de controle, por parte das empresas analisadas, estavam presentes em sua rotina de avaliação (ADRIÃO, 2009b, GARCIA, 2012, BEGO, 2013).

A opção política de adoção de Sistemas Privados de Ensino, nos parece, muito se assemelha a análise feita por Ball (2004) sobre o caso inglês. O autor afirma que a criação de uma cultura empresarial competitiva, por meio do *gerencialismo*, gera uma lógica que permite a substituição de mão de obra e culturas institucionais especializadas por “sistemas de gestão genéricos” que visam o “desempenho”, a “melhoria da qualidade” e a “eficácia”, movida pelas preocupações políticas oscilantes do governo e as vicissitudes do mercado educacional (BALL, 2004, p.1117). Para além das mudanças técnica e estrutural das organizações, os profissionais do setor público e as relações que estabelecem entre si também são transformadas. Os professores tornam-se “produtores/fornecedores, empresários da educação e administradores”, ficam sujeitos à avaliação e análise periódicas e à comparação de desempenho (BALL, 2005, p.546).

Outro aspecto a considerar em relação ao perfil dos professores apresentado anteriormente é o percentual acentuado de formados em instituições privadas combinado com um percentual não desprezível de formação à distância (80% e 16% respectivamente), corroborando com resultados de pesquisa apresentados por Barreto (2011), segundo os quais

A equiparação das licenciaturas a distância às presenciais altera rapidamente a relação da oferta de vagas entre as instituições públicas e privadas. O setor público, que respondia por 85% das matrículas em 2002, passa a ser responsável por 55% do atendimento já em 2005, ao passo que as instituições privadas, que detinham 15% das matrículas em 2002, passam a 45% nesse último ano, sendo modesta a participação das instituições privadas sem fins lucrativos nesse grupo. (BARRETO, 2011, p.49).

Para a pesquisadora, alguns elementos justificariam esse crescimento da procura por instituições privadas, dentre eles destacamos uma lógica de autoexclusão de egressos dos sistemas públicos de ensino da disputa por vagas em universidades de maior prestígio, a indução à matrículas em instituições privadas com subsídio público inclusive por meio de parcerias com os governos locais (BARRETO, 2011).

A complementar o quadro relacionado à formação inicial de nossos entrevistados lembremos que dos nossos entrevistados, 81% deles são egressos de cursos de Pedagogia, os quais, segundo Gatti (2010, p.1370) oferecem na média apenas 5,3% do conjunto de suas disciplinas relacionadas à Educação Infantil.

Em relação ao uso do material apostilado, quando considerado o total dos docentes, destaca-se que o número de profissionais que defendem a continuidade do uso dos materiais apostilados é maior do que os que a ele se opõem, sendo que dentre os que atuam na pré-escola o percentual é mais expressivo. Ainda que os motivos que levam os docentes a defenderem esse tipo de recurso não estejam contemplados nos dados aqui analisados, nossa hipótese é que a aproximação da pré-escola com as expectativas postas para o ensino fundamental, aspecto indentificado com a antecipação da escolarização por inúmeros autores (FARIA 2005, KUHLMANN 2000, KRAMER, NUNES, CORSINO, 2011), intensifica essa opção. Tal expectativa teve fôlego adicional com a recente alteração na LDB pela qual se prevê avaliação para a educação infantil em um contexto de obrigatoriedade da alfabetização até os oito anos de idade, conforme indicado no artigo 31, inciso I:

A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: I-avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (BRASIL, 2013).

Lembremos que em 2011, a Secretaria de Assuntos Estratégicos, órgão ligado diretamente à presidência da República, organizou um seminário com o intuito de generalizar para o país a adoção de um instrumento de avaliação de crianças matriculas em creches conhecido como ASQ-3, adotado pelas públicas e conveniadas do município do Rio de Janeiro, o qual não se generalizou por pressão de pesquisadores, entidades e movimentos vinculados situação da infância. O que queremos indicar é que a disputa do mercado criado pela generalização dos testes padronizados para medição de proficiência pode vir a ter lugar também na esfera do atendimento às crianças na Educação Infantil. O paralelismo entre expansão da privatização da educação e generalização de políticas de baseadas em testes foi apontada por várias pesquisas em diferentes contextos, como Levin (2001).

Por outro lado, embora 69% dos professores optem por continuar trabalhando com material apostilado, a opção exige desses profissionais atividades complementares, pois, segundo a maioria dos respondentes, as apostilas são utilizadas por até três horas semanais, sendo que apenas 30% dos docentes utilizam-no diariamente por um período inferior a duas horas. Associa-se a isso, o fato de que 91% dos professores declararam que o material precisa ser complementado e, em 55% dos casos, os recursos alternativos são propostos por eles mesmos. Tal situação nos induz a questionar em que medida os gastos com esse tipo de material podem ser justificados tendo em vista a marginalidade que, felizmente, assumem na organização das atividades educativas. Além disso, se considerada a orientação para o atendimento com qualidade e respeito à infância disseminada por Programas e normativas federais pautada na garantia da observação crítica de brincadeiras e interações entre as crianças (BRASIL, 2010), atentar para que os momentos das crianças pequenas nos estabelecimentos de educação infantil não sejam expressão da negação de seu direito ao brincar. Nesse sentido, como afirmamos em outra oportunidade,

[...] parece-nos que a adoção de apostilas, introduzidas precocemente como cartilhas a crianças pequenas, pode por em risco a constituição de uma ainda frágil identidade pedagógica da EI brasileira. Ou seja, se é sabido que a educação das crianças em creches e pré-escolas como um direito é conquista recente, também é sabido que o trabalho pedagógico nestes espaços educativos

ainda oscila entre dois extremos: o “cuidar” e o “preparar para a alfabetização”. (CORREA; ADRIÃO, 2013, p.15).

Ou seja, para o caso da Educação Infantil, a justificativa divulgada por alguns trabalhos (FUNDAÇÃO LEMANN, 2013a, 2013b) sobre o papel estruturador das aulas desempenhado pelas apostilas no Ensino Fundamental não se faz perceber.

Outro aspecto a considerar é a dupla desqualificação do professor subjacente a esta opção de política que se expressa tanto na justificativa para a adesão dos governos aos sistemas privados quando justificada pela má formação dos professores, quanto na própria lógica dos materiais e dos cursos de qualificação ofertados para os professores que se apoiam no pressuposto de que as escolas e os gestores públicos não sabem organizar adequadamente as atividades, conteúdos e rotinas escolares. Tal posição, detectada por pesquisas anteriores (ADRIÃO, 2009b, GARCIA, 2012), pode ser percebida em pronunciamentos de representantes das empresas, de governos, da mídia ou de Fundações que patrocinam esse tipo de política, como a pesquisa financiada pela Fundação Lemann (2013a, 2013b) sobre sistemas privados de ensino para o ensino fundamental.

Tais pronunciamentos enfatizam como solução a adoção de atividades meios, em especial a adoção de apostilas com aulas e rotinas pré-definidas, como estratégia prioritária para a melhoria da educação, como se o simples uso desse tipo de recurso pudesse "neutralizar" a atuação considerada desqualificada dos professores e pudesse suprir a ausência de condições para o planejamento, o acompanhamento e a avaliação da educação pública.

Para Hypolito (2010)

[...] este discurso sobre o profissional endereçado para uma determinada qualidade escolar, sobre o professor eficiente e competente, tende a não reforçar o planejamento político-pedagógico global das escolas e o empoderamento do corpo docente (HYPOLITO, 2010, p.1346).

No caso analisado por este trabalho, identificamos a atualização da campanha do livro didático levada a cabo em décadas passadas pelas grandes editoras, as quais nesta nova conjuntura oferecem também Sistemas Privados de Ensino. Em outras palavras uma recuperação da visão pragmática tecnicista, por meio do chamado *neotecnicismo*, cujos princípios são racionalidade, eficiência e produtividade (FREITAS,1992, SAVIANI, 2008). Tal pragmatismo impacta a organização do trabalho pedagógico, uma vez que esse passa a ser padronizado a partir de “esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes

práticas pedagógicas” (SAVIANI, 2008, p.10-11). O professor e o aluno passam a ocupar posição secundária, tornando-se “executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais” (SAVIANI, 2008, p.11).

Assim, segundo essa perspectiva, a organização do trabalho poderia garantir eficiência, compensar as deficiências do professor e maximizar os efeitos de sua intervenção.

Em se tratando da educação infantil a adoção dos sistemas privados de ensino além de acentuar a não autoria do professor sobre o seu trabalho, ao se pautar na padronização das atividades, rotinas e conteúdos, pouco dialogam (quando o fazem) com expectativas e necessidades dos grupos específicos de crianças pequenas. Em especial, destaca-se a ausência de propostas para crianças com deficiências (91% dos sistemas, segundo os professores, atentam para este grupo) condição que pode acentuar e institucionalizar a desigualdade já na educação infantil. Sobre a padronização, segundo Garcia (2012):

Certamente para garantir a lucratividade, a empresa necessita produzir em série os materiais e estimular ao máximo os procedimentos de trabalho marcados por rotinas similares, previsíveis e com resultados mensuráveis. Sessões de cinema, trabalhos em grupo em bibliotecas neste processo não são necessários (GARCIA, 2012, p.96).

Concluimos este artigo indicando que o direito à educação de todas as crianças deve ser resultado da ação de agentes públicos, republicaneamente inquiridos quando submetidos aos interesses privados.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. Indicações e reflexões sobre as relações entre esferas públicas e privadas para a oferta educacional no Brasil. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v.3, n.1, p.48-64, 2009a.

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

_____. (coord.). **Sistemas apostilados de ensino e municípios paulistas**: o avanço do setor privado sobre as políticas educacional local. 2011.109p. Relatório de Pesquisa – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

_____. (coord.). **Sistemas apostilados de ensino e municípios paulistas**: o avanço do setor privado sobre as políticas educacional local (fase 2). 2012.92p. Relatório de Pesquisa – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

_____ et al. As parcerias entre prefeituras paulistas e o setor privado na política educacional: expressão de simbiose? **Educação e Sociedade**, Campinas, v.33, n.119, p.533-549, abr./jun.2012.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e pós-Estado do Bem-Estar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.25, n.89, p.1105-1126, set./dez.2004.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.126, p. 539-564, set./dez. 2005.

_____; YOUDELL, D. **Hidden privatization in public education**. Education International: 5th World Congress, July 2007. 63p.

BARRETO, E. S. S. **Políticas e práticas de formação de professores da educação básica no Brasil**: um panorama nacional. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Recife, v.27, n.1, p.39-52, jan./abr.2011.

BELFIELD, C. R.; LEVIN, H. M. **Education privatization**: causes, consequences and planning implications. UNESCO: International Institute for Educational Planning: Paris, 2002.79p.

BEGO, A. M. **Sistemas apostilados de ensino e trabalho docente**: estudo de caso com professores de ciências e gestores de uma rede escolar pública municipal. 2013. 334p. Tese de Doutorado em Educação – Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru.

BOAVENTURA, M. **Blog do PSPP**. Disponível em: <<http://pspp.michelboaventura.com>>. Acesso em: 10 abr. 2013

BRASIL. Emenda Constitucional n.19, de 04 de junho de 1998. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 05 de junho de 1998.

BRASIL. Lei Complementar n. 101, de 04 de maio de 2000. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 05 de maio de 2000.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. 36p.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 05 de abril 2013.

CORREA, B; ADRIÃO, T. **Sistemas privados de ensino e apostilas em pré-escolas públicas municipais**: apontamentos, 2013, mimeo, 18p.

DALE, R. A promoção do mercado educacional e a polarização da educação. **Educação, sociedade & culturas**, Porto, n.2. p.109-139, 1994.

FARIA A. L. G.. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.26, n.92, p.1013-1038, out. 2005.

FREITAS, L. C. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, N. (org.). **Formação de Professores: pensar e fazer**. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 1992, v.1, p. 89-102.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Sala de aula estruturada**: debate. Disponível em: <http://www.fundacaolemann.org.br/videos/video/sala_de_aula_estruturada_debate>. Acesso em: 01 ago. 2013a.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Sala de aula estruturada**: palestra Ilona Becskeházy. Disponível em: <http://www.fundacaolemann.org.br/videos/video/sala_de_aula_estruturada_palestra_ilona_becskehazy>. Acesso em: 01 ago. 2013b.

GALZERANO, L. S.; GOBI, R. C.; LUIZ, K. T. Breve relato da atuação dos Grupos Empresariais Objetivo, COC e Positivo nos municípios do estado de São Paulo. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, v. 21, n.38, p. 98-113, out/dez. 2011.

GARCIA, T. (coord.) **As parcerias público-privado para a compra de “sistemas de ensino”**: análise das consequências para a organização do trabalho na escola. 2011. 335p. Relatório de Pesquisa – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

- GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.31, n.113, p.1355-1379, out./dez.2010.
- HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 14ª Ed. São Paulo: Loyola, 2005. 349p.
- HILL, D. O neoliberalismo global, a resistência e a deformação da educação. **Currículo sem Fronteiras**, Pelotas, v.3, n.2, p.24-59, jul./dez. 2003.
- HOBBSAWM, E. J. **A era dos extremos**: o breve século XX: 1914-1991. 2ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. 598p.
- HYPOLITO, A. M. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.31, n.113, p.1337-1354, out./dez.2010.
- KLEES, S. J.; SAMOFF, J.; and STROMQUIST, N. P. (Eds.): **The World Bank and education: critiques and alternatives**. Rotterdam: Sense Publishers, 2012. 266p.
- KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p.69-85, jan./abr. 2011.
- KUHLMANN, M. Histórias da Educação infantil Brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.14, p.05-18, mai/jun/jul/ago.2000.
- LEVIN, B. **Reforming education**: from origins to outcomes. London: Routledge/Falmer, 2001. 228p.
- TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.21, n.73, p. 209-244, dez./2000.
- ROBERTSON, S; VERGER, A. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.33, n.121, p.1133-1156, out./dez.2012.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados. 2008.112p.

Notas:

¹ Artigo elaborado com base em pesquisa produzida no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (GREPPE) e coordenada pela Profª. Theresa Adrião, com apoio do CNPq. Parte do texto foi apresentada no XXVI Simpósio Brasileiro da ANPAE, realizado entre os dias 27 e 30 de maio, em Recife - PE.

² O impacto da LRF é assunto de interesse de diversas áreas. Recentemente, pesquisa publicada pelo IPEA, verificou que os municípios que gastavam mais de 60% da Receita Corrente Líquida com pessoal diminuíram seus gastos em relação à receita após a LRF, enquanto parte dos municípios que gastavam abaixo do limite imposto pela Lei aumentaram seus gastos relativos (MENEZES; TONETO JÚNIOR, 2006, pp.7-38).

³ Pesquisa publicada pelo Instituto de Pesquisas Econômica Aplicadas (IPEA), órgão do governo federal, indica que no período de 2004 a 2006, aumentou em 9,8% a participação de pessoas sem vínculo sobre o total de funcionários na administração direta.

⁴ Em julho de 2010, o Sistema Educacional Brasileiro (SEB) firmou uma parceria com a empresa britânica *Pearson*. Segundo Chain Zaher, foi vendida a Editora COC, que inclui os sistemas de ensino, a gráfica, a logística, a distribuição; e as escolas continuam com a Nova SEB, como será denominado o atual SEB (GALZERANO, GOBI, LUIZ, 2011, p.104).