

RAQUEL DE MELO GIACOMINI

**O SISTEMA EDUCACIONAL FAMÍLIA E ESCOLA NA
REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS: ESTRATÉGIAS DE
GOVERNAMENTO DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Sociologia e História da Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Clárcia Otto.

Florianópolis
2013.

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Giacomini, Raquel de Melo

O Sistema Educacional Família e Escola na rede municipal de Florianópolis: : estratégias de governo de professores / Raquel de Melo Giacomini ; orientador, Dra. Clarícia Otto - Florianópolis, SC, 2013.
224 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Sistemas de ensino privados. 3. Governamentalidade. 4. Governo. 5. Estratégias. I. Otto, Dra. Clarícia. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**“O SISTEMA EDUCACIONAL FAMÍLIA E ESCOLA NA REDE MUNICIPAL DE
FLORIANÓPOLIS: ESTRATÉGIAS DE GOVERNAMENTO DE PROFESSORES”**

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso
de Mestrado em Educação do Centro de
Ciências da Educação em cumprimento parcial
para a obtenção do título de Mestre em
Educação

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 17/09/2013

- Dra. Clárcia Otto (CED/UFSC-Orientadora) *Clárcia Otto*
Dr. Vanderlei Machado (UFRGS-Examinador) *Vanderlei Machado*
Dra. Gladys Mary Ghizoni Teive (UDESC/SC-Examinadora) *G. Teive*
Dra. Leda Scheibe (UFSC-Suplente)

**RAQUEL DE MELO GIACOMINI
FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/SETEMBRO/2013**

Luciane Maria Schindwein
Prof.ª Luciane Maria Schindwein
Subcoordenadora do PPGE/CED/UFSC
Portaria nº 1318/GR/2012

À minha mãe, Márcia, por me ensinar a importância de uma mulher estudar e ter uma profissão.

À minha orientadora, Clarícia Otto, por me fazer entender que o mestrado é muito mais que um título.

Ao meu namorado, Thiago, por vivermos esse sonho juntos.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Dr^a. Clárcia Otto, pela dedicação com a qual conduziu a orientação de minha pesquisa, pela amizade, pela confiança depositada em mim e pelo incentivo para eu continuar estudando. Quero agradecer não só pelos dois anos de mestrado, mas pelos cinco anos que trabalhamos juntas, desde a época em que eu era sua bolsista de iniciação científica no curso de Pedagogia, no qual seus ensinamentos foram essenciais para me tornar pesquisadora.

À Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), assim como ao Programa de Pós-Graduação em Educação da instituição, pela oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento dos 24 meses de pesquisa.

Aos professores Dr^a. Gladys Mary Ghizoni Teive e Dr^o. Vanderlei Machado, pelas valiosas contribuições quando do exame de qualificação e por terem aceitado o convite para integrar a banca de defesa final.

À Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, pela autorização da pesquisa na Rede, pelo auxílio à coleta de fontes e informações prestadas.

Aos oito professores entrevistados, grandes colaboradores deste estudo. Somente pelos relatos de vocês foi possível compreender melhor o que acontece no chão da escola.

Aos 82 professores da rede municipal de Florianópolis que responderam ao questionário, um dos instrumentos desta pesquisa.

Aos participantes do grupo Patrimônio Memória e Educação (PAMEDUC), pelas ricas discussões realizadas no último semestre, as quais contribuíram para eu entender um pouco mais a respeito do referencial teórico desta dissertação.

À Rosangela Calza, pela cuidadosa e criteriosa revisão do texto final.

À minha mãe, Márcia, e minhas irmãs, Cláudia, Andréia e Fabiana, pela amizade, carinho, apoio e incentivo. Sem vocês tudo teria sido mais difícil!

Aos meus pais, Luiz Carlos e Márcia, por proporcionarem condições materiais para eu realizar meus estudos até aqui.

À minha amiga, Juliane Mendes Rosa La Banca, pela amizade, carinho e incentivo. Parece que foi ontem que estávamos na 5^a fase do curso de Pedagogia e iniciamos nossos planos de seguir a carreira

acadêmica. Fico feliz por saber que nossos sonhos estão sendo realizados!

À Irma Iaczinski, pela amizade construída no curso de mestrado. Seu carinho, conselhos e incentivo (e os bolos também!) foram muito importantes durante o curso.

À Ana Paula da Silva Freire e Camilla Martins, por compartilharmos nossas angústias e alegrias de mestrandas!

Talvez para algumas pessoas possa parecer estranho, mas quero agradecer também à minha gatinha, Luluda, por ser minha companheira de todas as horas, especialmente, quando me trancava no quarto para a escrita da dissertação. Muitas vezes, sem eu prestar atenção o longo tempo em que estava sentada em frente ao computador, era ela que me chamava para o “mundo real” ou sentava nos meus livros e textos pedindo atenção.

Não poderia deixar de agradecer a meu namorado, Thiago, pela amizade, carinho e boas risadas. Foi muito importante ter você ao meu lado, apoiando-me, incentivando e alegrando meus dias com suas piadas e brincadeiras. Obrigado por estar sempre disposto a me escutar e fazer dos meus problemas coisas mais simples. Sei que esta é a concretização de um sonho nosso!

Por fim, agradeço a todas as pessoas que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a realização deste trabalho.

De modo geral, penso que é preciso ver como as grandes estratégias de poder se incrustam, encontram, suas condições de exercício em micro-relações de poder.

(FOUCAULT, 2011, p. 249)

RESUMO

Esta investigação tem por objetivo identificar e analisar as estratégias do Sistema Educacional Família e Escola (SEFE), implantado na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, com o intuito de compreender que tipo de sujeito (professor) o SEFE visa produzir. Trata-se de um sistema de ensino privado, composto por um conjunto de material didático, formação de professores e consultorias, que objetiva implementar um sistema educacional para os anos iniciais do ensino fundamental na rede pública do município em questão. Esse Sistema é comprado pela Secretaria Municipal de Educação por meio de processo licitatório. Treze, das 35 escolas que contemplam os anos iniciais da Rede, começaram a usar o material em 2010. Após esse ano, houve uma progressiva adesão de escolas que passaram a empregar o SEFE: em 2011, eram dezesseis escolas e, em 2012, vinte. Essa constatação vem se somar a outras que levantam a hipótese de ampliação na atribuição de responsabilidades com a educação fundamental aos municípios e consequente dependência, por parte desses, da esfera privada. Em termos metodológicos, foi realizada pesquisa documental na Secretaria Municipal de Educação, observação dos cursos de formação de professores ministrados pelo SEFE, aplicação de 82 questionários e realização de oito entrevistas com professores de escolas que utilizam o SEFE e uma entrevista com o secretário municipal de educação. A investigação toma como aportes teóricos as seguintes categorias: estratégias, de acordo com Michel de Certeau (2008); produção de sujeitos e/ou subjetividades, na acepção de Michel Foucault (2011, 2011a); e governamentalidade neoliberal, conforme indicado por Karla Saraiva e Alfredo Veiga-Neto (2009). Tais categorias servem como potenciais ferramentas na pesquisa educacional, de modo a problematizar as mudanças das práticas educacionais na referida rede de ensino municipal. Os resultados da pesquisa indicam que o Sistema possui estratégias de governo que têm em vista gerir as práticas dos professores com o objetivo de normatizar os saberes docentes e o currículo escolar. Para tanto, são utilizadas tecnologias de governo que buscam disciplinar e controlar professores. De igual modo, o SEFE traça estratégias de governo que possuem características de uma governamentalidade neoliberal, tais como: estímulo à competição, busca pela eficiência e qualidade, cumprimento de metas e práticas de meritocracia. Além disso, foi possível identificar que a utilização do material didático do Sistema propicia a emergência de um sujeito que

atua de forma mecânica e conduz a um paulatino processo de desprofissionalização docente.

Palavras-chave: Sistema de ensino. Relações de poder. Governamentalidade. Governo. Estratégias.

ABSTRACT

This research aims to identify and analyze the strategies of the Family Education and School System (*Sistema de Ensino Família e Escola - SEFE*) implanted in the City Educational Network of Florianópolis (*Rede Municipal de Educação*), in order to understand what kind of subject (teacher) SEFE aims to produce. This is a private teaching system, composed by a set of didactic materials, teacher training and consultancy, which aims to implement an educational system for the early years of elementary education in the public system of the city in question. This system was purchased by the City Department of Education through a bidding process. Thirteen of the 35 schools that contemplate the initial years of the Network began to use the material in 2010. After this year, there was a gradual accession of schools that now use SEFE: in 2011, were sixteen schools and, in 2012, twenty. This finding adds to others that raise the possibility of expansion in the allocation of responsibilities with basic education to municipalities and consequent dependence on the part of those, of the private sphere. In methodological terms, documentary research was conducted in the City Department of Education, observing teachers' training courses taught by SEFE, application of 82 questionnaires and eight interviews with school teachers who use SEFE and an interview with the city secretary of education. The research takes as its theoretical framework the following categories: strategies, according to Michel de Certeau (2008), production of subjects and / or subjectivity, in the acceptance of Michel Foucault (2011, 2011a); and neoliberal governmentality, as indicated by Karla Saraiva and Alfredo Veiga-Neto (2009). These categories serve as potential tools in educational research, in order to discuss the changes in educational practices in the mentioned city educational network. The research results indicate that the System has government strategies that aim to manage teachers' practices in order to standardize the curriculum and teachers' knowledge. For such, government technologies are used that seek to discipline and control teachers. Similarly, SEFE outlines government strategies with governmentality neoliberal characteristics such as: encouraging competition, pursuit of efficiency and quality, achievement of goals and meritocracy practices. Furthermore, it was possible to identify that the use of the System's teaching material enables the emergence of a subject acting mechanically and leads to a gradual process of teacher's de-professionalization.

Keywords: Education system. Power relations. Governmentality. Government. Strategies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Logotipo do Instituto Unibrasil.....	60
Figura 2 – Logotipo do Sistema Educacional Unibrasil (SEU).....	60
Figura 3 – Logotipo do Sistema Educacional Família e Escola (SEFE).....	60
Figura 4 – Organização da coleção Caminhos	77
Figura 5 – Título ilustrado da coleção Caminhos.....	78
Figura 6 – Rodapé da apostila do aluno.....	90
Figura 7 – Atividade da coleção Caminhos sobre o ano do descobrimento do Brasil.....	112
Figura 8 – Representação dos indígenas na apostila do 2º ano para trabalhar a disciplina de matemática.....	118
Figura 9 – Representação dos indígenas na coleção Caminhos.....	119
Figura 10 - Trabalho realizado pelas professoras na capacitação do SEFE com base no livro “As três partes”.....	135

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Escolas que aderiram ao SEFE em 2010.....	72
Quadro 2 – Escolas que aderiram ao SEFE em 2011.....	73
Quadro 3 – Escolas que aderiram ao SEFE em 2012.....	73
Quadro 4 – Organização das apostilas do SEFE de 1° ao 5° ano (2012).....	76
Quadro 5 – Conteúdos e critérios de avaliação da coleção Caminhos.....	105
Quadro 6 – Resultados e projeção de metas do Ideb do município de Florianópolis (2007-2021).....	150
Quadro 7 – Resultados e metas do Ideb de 2011 das escolas que usaram o SEFE.....	151

LISTA DE TABELA

Tabela 1 – Progressão do número de escolas municipais de Florianópolis que utilizam o SEFE (2010-2012).....	73
---	----

LISTA DE SIGLAS

ACT – Admitido em Caráter Temporário
Aneb – Avaliação Nacional da Educação Básica
Anresc – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
COC – Curso Osvaldo Cruz
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB – Fundo de Manutenção de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96
MEC – Ministério da Educação
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE – Plano Nacional de Educação
PNLA – Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM – Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PPP – Projeto Político Pedagógico
RME – Rede Municipal de Ensino
SAEB – Avaliação da Educação Básica
SEFE – Sistema Educacional Família e Escola
SEU – Sistema Educacional Unibrasil
SME – Secretaria Municipal de Educação
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	25
2 OS SISTEMAS DE ENSINO PRIVADOS NAS REDES PÚBLICAS MUNICIPAIS	41
2.1 SISTEMAS DE ENSINO PRIVADO: UMA GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL?.....	42
2.2 O SISTEMA EDUCACIONAL FAMÍLIA E ESCOLA (SEFE).....	59
2.3 O SEFE NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS.....	64
3 COLEÇÃO CAMINHOS: O INSTRUMENTO DA NORMA	75
3.1 ORGANIZAÇÃO DA COLEÇÃO CAMINHOS.....	75
3.2 APOSTILA DO PROFESSOR.....	79
3.2.1 Apresentação.....	79
3.2.2 Bases teóricas.....	79
3.2.3 Interdisciplinaridade ou normatização de práticas?.....	81
3.2.4 Normatização de conteúdos e da avaliação.....	102
3.2.5 Entre descobrimentos, penachos, tangas, flechas e ocas: a abordagem dos indígenas na coleção Caminhos.....	107
4 ESTRATÉGIAS DE VIGILÂNCIA E CONTROLE	129
4.1 DISCIPLINANDO PROFESSORES.....	129
4.1.1 Assessoramentos.....	130
4.1.2 Consultorias.....	140
4.1.3 Supervisão escolar.....	142
4.2 ALCANÇAR METAS E SER DESTAQUE.....	147
4.2.1 Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).....	147
4.2.2 Prêmio Ação Destaque SEFE 2012.....	157
CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
FONTES/DOCUMENTOS	169
REFERÊNCIAS	171
APÊNDICES	183
ANEXOS	203

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa analisa o Sistema Educacional Família e Escola (SEFE), utilizado em vinte escolas da rede municipal de ensino (RME) de Florianópolis, priorizando as estratégias que provocam alterações no fazer docente e suas implicações na constituição do professor. O SEFE foi formado pela união da Editora Base e das Faculdades Integradas do Brasil (Unibrasil), ambas de Curitiba (PR), em 2006. Até 2011, o SEFE tinha o nome de Sistema Educacional Unibrasil (SEU);¹ o Instituto Unibrasil é empresa mantenedora do SEFE. O pacote do SEFE possui: (1) Coleção Caminhos: composta por dezesseis volumes de apostilas de 1º ao 5º ano. (2) Material didático para o professor. (3) Material didático de apoio, como cartazes, alfabetos ampliados, caderno de registro, entre outros. (4) Fornecimento de 40 horas/aula por ano de assessoramento pedagógico, para os professores e equipe técnico-pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SME); para os professores do 1º ano, são 96 horas/aula. (5) Plataforma virtual para o atendimento dos professores para sanar possíveis dúvidas. (6) Consultoria dos assessores do SEFE nas escolas. (7) Cursos de capacitação a distância. (8) Oficinas, palestras e orientações para os pais com material específico – Coleção Família & Escola.²

A compra do SEFE pela SME insere-se nas políticas de parcerias público-privadas. No caso específico, a parceria público-privada foi iniciada em 2009, na gestão do prefeito Dário Elias Berger (2005-2012), sendo o secretário de educação, na época, Rodolfo Pinto da Luz.³ A primeira escola da RME a utilizá-lo foi a Escola Básica

¹ No capítulo 2, encontra-se explicação sobre a mudança de nome.

² Todo o material didático do SEFE é consumível.

³ Rodolfo Pinto da Luz formou-se em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em 1971, e possui especialização, também em Direito, pela mesma universidade. Recebeu título de Doutor Honoris Causa da Universidade Federal de Roraima. Além disso, é professor do Departamento de Direito da UFSC; foi reitor dessa instituição por três mandatos. Rodolfo Pinto da Luz ocupou alguns cargos, dentre eles: secretário de educação superior do Ministério da Educação (MEC), presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Atualmente, é secretário de educação de Florianópolis, cargo que ocupa desde 2005. Disponível em:

<<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/franklincascaes/index.php?pagina=notpagina¬i=6931>>.

Municipal Donícia Maria da Costa, localizada no bairro Saco Grande. Essa escola aceitou a proposta da empresa para usar o material, de forma experimental, no segundo semestre desse ano. No ano seguinte, a SME começou a abrir licitação pública no início de cada ano letivo para a compra de um sistema de ensino, sendo o SEFE o vencedor nos três anos (2010, 2011, 2012). Segundo os responsáveis da SME pelo SEFE, as escolas não são obrigadas a aderir ao Sistema, por isso não são todas as escolas da Rede que utilizam o material do SEFE. Muito embora se anuncie acerca da autonomia das escolas, há uma progressiva adesão das escolas ao SEFE: no ano seguinte de sua experimentação, em 2010, das 35 que contemplam os anos iniciais, treze estavam utilizando o material do SEFE; em 2011, eram dezesseis e; em 2012, vinte escolas.

Em notícia divulgada no site da Prefeitura Municipal de Florianópolis, em 2010, a SME afirmou que “o SEU foi criado para contribuir com a melhoria do ensino público, por meio de parceria estabelecida com as secretarias municipais de Educação”. Além disso, diz que ele “será responsável pela formação dos profissionais que trabalham nestas escolas”. A justificativa para a compra do material é a seguinte: “o objetivo da implantação do SEU é unificar o sistema de educação da rede municipal”, pois “ajudará quando algum aluno precisar mudar de escola”.⁴ Outro motivo para a compra do material é que o uso de um sistema apostilado contribui para a melhoria da qualidade da educação, tendo em vista o aumento nas notas das escolas da RME de Florianópolis no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb),⁵ de 2011.⁶

Dessa maneira, pode-se entender que o SEFE é, de certa forma, o currículo concebido por um determinado grupo – no caso em foco uma empresa privada –, uma vez que é tal empresa quem determina qual

<<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4709158Z4>>.

Acesso em: 28 jan. 2013.

⁴ Disponível em:

<<http://www.pmf.sc.gov.br/noticias/index.php?pagina=notpagina¬i=1143>>.

Acesso em: 4 mar. 2012.

⁵ O Ideb é um indicador de qualidade da educação básica, calculado com base no fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações nacionais. Por meio de seus resultados, são traçadas metas para serem alcançadas pelas escolas, com o intuito de melhorar a qualidade da educação do país. Esse assunto é aprofundado no item 4.2.1, do capítulo 4.

⁶ Entrevista concedida pelo secretário municipal de educação, Rodolfo Pinto da Luz, à Raquel de Melo Giacomini. Florianópolis, 4 de dezembro de 2012, p. 1.

conteúdo se deve ministrar e como o deve ser. Sabendo disso, compreendeu-se a necessidade de investigar sobre a perda de autonomia das escolas e, principalmente, dos professores, no que diz respeito à elaboração e organização de sua própria proposta pedagógica. Adrião et al. (2009, p. 810) argumentam que

a tentativa de padronização dos projetos pedagógicos e do trabalho realizado nas escolas é a principal justificativa dos dirigentes municipais de Educação para a realização de parcerias com sistemas de ensino privados. Buscam instaurar nas redes municipais uniformidade nos processos pedagógicos, alegando evitar 'desigualdades' entre as escolas. Se tal motivação revela uma preocupação com a possibilidade de que ações diferenciadas gerem qualidade também diferenciada, por outro lado, incide sobre a autonomia de escolas e docentes frente à organização do trabalho pedagógico ao retirá-lhes, como assegura a LDB, a possibilidade de organizarem suas práticas a partir de necessidades locais ou iniciativas próprias.

Com isso, interessou saber como o SEFE opera na RME de Florianópolis, no sentido de analisar se o Sistema retira ou não a autonomia das escolas e dos professores; em outras palavras, buscou-se conhecer quais são as suas estratégias e as implicações delas no fazer docente.

Ao realizar uma revisão bibliográfica das pesquisas que tratam sobre sistemas de ensino privados ou ensino apostilado, utilizados em escolas públicas, percebeu-se que há um grande aumento desse tipo de parceria público-privada, principalmente no Estado de São Paulo, inclusive, com sistemas de ensino para serem utilizados desde a educação infantil.⁷ Em Santa Catarina, além de Florianópolis, outros municípios do Estado utilizam o SEFE.⁸ Dessa forma, corrobora-se com a opinião de Munakata (2009, p. 290) quando diz que,

⁷ Essas pesquisas serão tratadas ao longo deste trabalho. Destacam-se Amorim (2008); Nicoletti (2009); Cain (2009); Boim (2010); Mirandola (2010); Cassiano (2007) e Nascimento (2012).

⁸ Caçador, Fraiburgo, Iomerê, Arroio Trinta, Salto Veloso, Chapecó e São José. Disponível em: <<http://www.portalcacador.com.br/index.php?ap=2¬icia=1639>>. Acesso

por sinal, o mercado de livros didáticos passa, neste início do século XXI, por profundas alterações, marcadas por incorporação de editoras por grandes grupos empresariais, inclusive estrangeiros, e esvaziamento do PNLD mediante a compra, por prefeituras, de apostilas dos chamados ‘sistemas de ensino’ (grupos privados de ensino), sem nenhum controle estadual ou federal.

Adrião et al. (2009, p. 813) sinalizam para “a necessidade de reflexão apurada sobre as consequências decorrentes das novas formas de inserção da lógica privada na educação pública”, uma vez que a entrada dos sistemas apostilados empreende mudanças significativas nos processos educacionais, especialmente, no fazer do professor. Vistos esses aspectos, este estudo se torna relevante, pois não há pesquisas sobre sistemas de ensino privados nas redes públicas de educação em Santa Catarina, assim como não existem pesquisas a propósito do SEFE na RME de Florianópolis, especificamente.⁹

Nesse sentido, delimitou-se a seguinte problemática de pesquisa: Que tipo de professor o SEFE visa produzir? Diante disso, esta investigação teve por objetivo principal analisar as estratégias do SEFE na produção dos sujeitos responsáveis pelos processos de ensino e aprendizagem – os professores das escolas que adotaram o SEFE. Esta pesquisa teve os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar as estratégias do SEFE.
- b) Examinar os motivos da SME para contratar um sistema de ensino.
- c) Realizar um levantamento de dados na SME sobre a implantação do SEFE.
- d) Verificar como foi o diálogo entre a SME e as escolas para a adesão ao SEFE.
- e) Analisar a participação dos professores na escolha da adesão do SEFE.
- f) Entender as implicações do uso do SEFE na autonomia do professor.

em: 4 fev. 2013. E, também, São Bento do Sul. Disponível em: <<http://www.saobentodosul.sc.gov.br/noticia/9753>>. Acesso em: 25 abr. 2013.

⁹ Embora Oliveira (2011), Gonçalves (2011) e Martin (2011) mencionem o SEFE na RME de Florianópolis, as autoras não realizam uma análise sobre tal Sistema.

g) Compreender a opinião dos professores sobre o SEFE.

h) Identificar como a SME examina os benefícios do uso do SEFE.

i) Verificar o que acontece com as coleções de livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) adotados pelas escolas da RME de Florianópolis que usam o SEFE.

Dentre os aportes teóricos para a análise das estratégias do SEFE, estão os estudos de Michel Foucault. Obviamente Foucault não estudou o SEFE, mas apresenta categorias possíveis de serem utilizadas para a realização da análise, como, por exemplo, as estratégias de produção de sujeitos e/ou subjetividades, as relações de poder, a governamentalidade e os micropoderes.

É, sobretudo, no livro *Vigiar e Punir*,¹⁰ que Foucault se direciona a pesquisar a respeito dos diagramas e relações de poder, e de como se dão as relações entre o poder e o saber. O autor mostra que, em diferentes tipos de sociedade, existem determinados diagramas de poder; ou seja, em certo tipo de sociedade, o poder é exercido por tecnologias de poder específicas. Por exemplo, numa sociedade clássica, o diagrama de poder é de soberania; numa sociedade moderna, o diagrama de poder é disciplinar; numa sociedade contemporânea, o diagrama de poder é o controle. Destaca-se que não existe um momento certo ou um lugar exato em que, de uma hora para outra, os diagramas se transformam. É evidente que uma mesma sociedade pode conter elementos de diferentes sociedades, quer dizer, que o poder seja exercido por distintos tipos de tecnologias. Enfim, Foucault a partir desse livro, que inaugura sua fase genealógica, direciona-se a pesquisar como em diferentes sociedades o poder é exercido e como o poder produz subjetividades.

Deleuze (1988, p. 79) apresenta três questões centrais nas discussões de Foucault sobre poder:

O poder não é essencialmente repressivo (já que “incita, suscita, produz”); ele se exerce antes de se possuir (já que só se possui sob uma forma

¹⁰ Embora Foucault não tenha estudado nessa obra, de modo específico, a escola ou os processos de escolarização – analisou assuntos relacionados à prisão –, no conjunto de sua produção, o autor sempre assinala que suas interpretações sobre a prisão podem ser comparadas com outras instituições de sequestro, como a escola, o manicômio, o hospital, o quartel, etc. Foucault, nesse livro, apresenta como as instituições exercem o poder por meio de tecnologias disciplinares e como isso produz os sujeitos.

determinável – classe – e determinada – Estado); passa pelos dominados tanto quanto pelos dominantes (já que passa por todas as forças em relação).

Essas são três questões centrais no pensamento de Foucault. O autor não entende o poder como algo negativo ou repressivo, mas sim, produtivo, pois, em vez de censurar ou reprimir, incita, produz formas de experiência e conhecimento (FOUCAULT, 2011). O poder não é algo que se possui ou domina, tendo em vista que “o poder não se dá, não se troca nem se retoma, mas se exerce, só existe em ação, como também da afirmação que o poder não é principalmente manutenção e reprodução das relações econômicas, mas acima de tudo uma relação de força” (FOUCAULT, 2011, p. 175). E, como uma relação de força, o poder perpassa todas as relações sociais e não está nas mãos dos dominantes. Existem várias formas de dominação exercidas dentro de uma sociedade. “Portanto, não o rei em sua posição central, mas os súditos em suas relações recíprocas: não a soberania em seu edifício único, mas as múltiplas sujeições que existem e funcionaram no interior do corpo social” (FOUCAULT, 2011, p. 181). Nesse sentido, o autor ressalta que o poder é microfísico, “vem de baixo”. Enfim, o poder fabrica sujeitos: “O indivíduo não é outro do poder, realidade exterior, que é por ele anulado; é um de seus mais importantes efeitos” (MACHADO, 2011, p. XX).

Desse modo, Foucault oferece uma caixa de ferramentas metodológicas para se refletir sobre a problemática desta pesquisa. Assim, buscou-se compreender como o SEFE, a SME e os gestores escolares exercem o poder. Quais são as tecnologias de poder do SEFE. Como o poder incita ações nos professores. Isto é, como são estabelecidas as relações de poder entre SEFE, SME, supervisores escolares e professores. Portanto, interessa olhar para as “micropráticas” de poder nas relações entre os referidos sujeitos e instâncias.

O conceito de governamentalidade proposto por Foucault contribuiu para se entender a implantação do SEFE na RME como uma estratégia de governo por parte da SME. De outro modo, os estudos de Foucault sobre as práticas de governo, possibilitaram a compreensão das estratégias do SEFE como uma maneira de exercer o poder. Veiga-Neto (2011, p. 123) esclarece que “o poder diz respeito menos ao enfrentamento e ao afrontamento entre adversários do que ao governo de si e dos outros”. Dessa maneira, interessa

compreender as estratégias de governo exercidas pelo SEFE, as quais tem o intuito de modificar as condutas dos professores.¹¹

Nessa linha de pensamento, Marshall (1994, p. 12, grifo do autor) mostra que para Foucault governo/governamento são práticas mobilizadas para a condução de condutas “ou a forma de atividade dirigida a produzir sujeitos, a moldar, a guiar ou afetar a conduta das pessoas de maneira que elas se tornem pessoas de um certo tipo; a formar as próprias identidades das pessoas de maneira que elas possam ou devam ser *sujeitos*”. Ou seja, Foucault entende “o ‘governo’ em seu sentido mais amplo, como a estruturação do campo possível de outras pessoas” (PETERS, 1994, p. 215).

Saraiva e Veiga-Neto (2009) apresentam algumas mudanças ocorridas na racionalidade governamental, em razão das transformações ocorridas na sociedade, sobretudo, proporcionadas pelo

11Veiga-Neto (2002), discute acerca do uso dos termos governo, governamento, governabilidade e governamentalidade, com o intuito de contribuir para o melhor entendimento do pensamento foucaultiano. O autor explica que a palavra *gouvernementalité*, vem sendo traduzida para o português ora como governabilidade, ora por governamentalidade e isso pode acarretar confusões conceituais. Para ser mais fiel ao conceito de *gouvernementalité* proposto por Foucault, Veiga-Neto (2002, p. 32) defende o uso do neologismo governamentalidade, que quer dizer “qualidade segundo a qual o Estado foi se tornando governamental”, uma vez que governabilidade “denota a qualidade daquele ou daquilo que se pode governar ou que se deixa governar, que é dócil, que é obediente”. Ademais, o autor afirma que é preferível fazer o uso do termo governamentalidade, pois diz respeito a questões governamentais referente ao surgimento do Estado Moderno. De modo igual, o autor também defende a ressurreição da palavra governamento para a língua portuguesa. Isso se deve em razão de que o significado da palavra governo foi se modificando ao longo da história, como bem explicou Foucault em sua aula intitulada “A governamentalidade”, ministrada no Collège de France, em 1978. Portanto, a palavra governo pode ter um duplo entendimento: o governo político e o governo no sentido de condução de coisas e pessoas. Dessa maneira, ao utilizar a palavra governamento se conseguirá “tornar mais rigoroso e mais fácil o duplo entendimento que, na perspectiva foucaultiana, é possível atribuir à palavra governo” (VEIGA-NETO, 2002, p. 17). Com base nessas explicações, o capítulo 2 apresenta questões mais relacionadas à governamentalidade, isto é, sobre a implantação de sistemas privados de ensino nas redes públicas municipais de educação e, mais especificamente, a implantação do SEFE na Rede de Florianópolis; e nos capítulos 3 e 4, realiza-se um recorte na escala de análise e se discorre sobre as estratégias de governamento dos professores, quer dizer, o modo como o SEFE pretende conduzir os professores.

neoliberalismo.¹² Segundo os autores, é preciso saber como os sujeitos são governados atualmente, para conseguir compreender o mundo em que se vive e, especificamente, os processos escolares (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 197).

Na esteira de Foucault, tanto Saraiva e Veiga-Neto (2009), quanto Peters (1994), Veiga-Neto (2000) e Saraiva (2010) contribuíram para a compreensão sobre a governamentalidade neoliberal. O SEFE traça estratégias de governo que possuem características de uma governamentalidade neoliberal, como estímulo à competição, busca pela eficiência e qualidade, cumprimento de metas, práticas de meritocracia. Ao mesmo tempo, outras estratégias de governo com o caráter disciplinar também são exercidas, como a homogeneização das condutas dos professores por meio de normas e vigilância. Mas, não se trata de disciplinar o corpo dos sujeitos, como bem descreveu Foucault em *Vigiar e Punir*, e sim, de disciplinar e controlar a alma deles, suas subjetividades. É nessa direção que Saraiva e Veiga-Neto (2009, p. 195) argumentam sobre uma reorganização do diagrama de poder da sociedade contemporânea, isto é, essa mudança de configuração do poder cria um novo tipo de poder: o *noopoder*. O *noopoder* exerce sua força, não mais sobre o corpo do sujeito, como acontecia no caso do poder disciplinar, mas sobre a alma, formando as sociedades de controle. De tal modo, “ainda que o *noopoder* não faça desaparecer as outras modalidades de poder, ele parcialmente as recobre e as modifica” (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 195).

Saraiva e Veiga Neto (2009, p. 196) apresentam, ainda, o papel que as empresas ocupam nessa nova configuração de poder, tendo em vista que a governamentalidade se redistribui. Assim sendo, pode acontecer de o Estado ter um papel menor do que a função das empresas na sociedade contemporânea. Com isso, entende-se a implementação do

¹² Entende-se por neoliberalismo a política econômica implementada no contexto do pós Segunda Guerra Mundial por países como Inglaterra e Estados Unidos, sobretudo, nos governos de Margaret Thatcher e Ronald Reagan, respectivamente. O neoliberalismo propôs a reestruturação da forma de gerir o capitalismo, para tanto a função do Estado precisou ser modificada. Dessa maneira, o Estado diminuiu sua intervenção na economia e nos gastos para melhorias sociais, mas manteve-se forte tendo como sua meta principal a estabilidade monetária. Conforme essa doutrina deve-se ter total liberdade de mercado, pois isso garantirá o desenvolvimento social. Ações de privatização de indústrias de base, educação, saúde, habitação pública entre outros, são características do neoliberalismo, tendo em vista que as empresas privadas são a base da economia (ANDERSON, 2000).

SEFE em algumas escolas da RME de Florianópolis como uma forma de noo poder.

Sobre as mudanças ocorridas nas formas de exercer o poder, Menezes (2011, p. 28) apresenta que, por volta da metade do século XX, ocorreu uma “descontinuidade histórica no quadro das tecnologias educacionais situadas nas diferentes órbitas das diferentes práticas de poder características da sociedade disciplinar e daquelas próprias da sociedade de controle”. O autor tem como objeto de estudo as práticas pedagógicas que possuem o caráter de normatização, por isso, sua questão central gira “em torno dos dispositivos de normalização, as novas tecnologias e práticas educacionais pelas quais os indivíduos são constituídos sujeitos”. Esse autor contribuiu para se compreender o SEFE como instrumento de normatização, que busca controlar o modo como os professores pensam e agem. Isto é, uma nova tecnologia pedagógica, própria da sociedade contemporânea.

Além dessas categorias, o conceito de estratégia cunhado por Certeau (2008) auxilia a compreender os modos como os professores são governados pelo SEFE. Ao tratar sobre uma espécie de jogo, de atritos entre grupos – de um lado os fortes e de outro os fracos –, Certeau (2008, p. 97-102) diz que a estratégia é a arte dos fortes, dos sujeitos instalados em um lugar de poder e de querer imprimir ações em outros, ou seja, a um outro que se torna o alvo de intenções. A metáfora do lugar é utilizada pelo autor como indicativo de instâncias de poder que oferecem um tipo de saber. Os lugares podem ser tanto físicos quanto centrados nos discursos.

André (1995) forneceu subsídios para se trabalhar com a etnografia. Segundo a autora, a investigação etnográfica pressupõe uma pesquisa de campo, isto é, uma aproximação “de pessoas, situações, locais, eventos, mantendo com eles um contato direto e prolongado” (ANDRÉ, 1995, p. 29). Entre fevereiro e dezembro de 2012, foi realizada a pesquisa de campo desta investigação; a escolha pela RME de Florianópolis se deu em razão de ela ser a responsável pelo maior número de escolas com o provimento dos anos iniciais do ensino fundamental.

Conforme destaca André (1995, p. 28), dentre as características da pesquisa etnográfica, está a “interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado”, em outras palavras, “o pesquisador é o principal instrumento na coleta” das fontes. Com isso, realizaram-se três procedimentos associados à etnografia: observação participante, entrevista intensiva e análise de documentos (ANDRÉ, 1995).

Na SME, foram identificados os seguintes documentos: (a) edital do processo licitatório de 2012; (b) parecer que aprova a compra do SEFE em 2012; (c) registros das representantes da SME das observações dos assessoramentos; (d) edital do “Prêmio Ação Destaque do SEFE 2012”.

Igualmente, na secretaria foi realizado um levantamento das escolas que usam o SEFE. Além disso, a SME foi quem emprestou o material didático do SEFE para a pesquisadora. Ainda, em relação à SME, foi realizada uma entrevista com o secretário de educação, com o objetivo de se compreender acerca da implantação do SEFE na RME de Florianópolis.¹³

São integrantes da pesquisa de campo as observações dos assessoramentos, conforme expressão utilizada pelo SEFE, que se constituem de cursos de formação de professores ou capacitações. Tais cursos de formação são ministrados por representantes do SEFE (que são também chamadas de assessoras), com o intuito de mostrar como os professores devem usar a coleção Caminhos e os outros materiais que compõem o Sistema. Esses foram os momentos em que se pôde ter um contato mais próximo com representantes do SEFE. Tais encontros de formação aconteceram bimestralmente ao longo de 2012, mais precisamente em abril, junho, agosto e outubro. O local de realização foi o Centro de Educação Continuada, da Prefeitura Municipal de Educação, situado na Rua Ferreira Lima, nº 82, no centro de Florianópolis, no período das 8h00min às 12h00min e das 13h00min às 17h00min.

Especificamente houve a participação nas seguintes capacitações:

a) Junho: dois dias do curso para o 1º ano.

b) Agosto: um dia do curso para o 1º ano, um dia de curso para 2º (o mesmo curso foi ministrado para o 3º ano) e um dia de curso para o 4º (o mesmo curso foi ministrado para o 5º ano).

c) Outubro: um dia de curso para o 1º ano, um dia de curso para o 2º (o mesmo curso foi ministrado para o 3º ano) e um dia de curso para o 4º (o mesmo curso foi ministrado para o 5º ano).

Nos cursos iguais, mas ministrados para anos diferentes, algumas atividades propostas foram distintas para os 2º e 3º anos e também para os 4º e 5º anos, pois as apostilas são diferentes, mas o eixo

¹³ Não foi possível realizar a entrevista com o secretário pessoalmente; por isso, as questões foram enviadas por e-mail (Apêndice A). Igualmente, as respostas foram entregues da mesma forma.

central do curso é o mesmo.¹⁴ Durante as observações, foi possível coletar uma série de materiais disponibilizados pelos assessores e simultaneamente se produziram registros em um caderno o qual se denominou de Diário de Campo.

Com os professores, a interação se deu em três momentos diferentes. Num primeiro momento, nas formações. Como no início de cada formação a representante da SME realizava uma fala de abertura e apresentava a pesquisadora para os professores, alguns deles buscavam saber mais detalhes da investigação com a pesquisadora antes do início dos cursos ou durante seu intervalo. Durante as capacitações, procurava-se observar cada detalhe do que acontecia, ou seja, a expressão dos professores, os cochichos com colegas ao lado, a participação, os silêncios. Tudo importava à pesquisadora. O mínimo detalhe ajudava a lapidar o objeto da pesquisa. A observação foi do tipo participante; assim, a pesquisadora se integrava aos grupos de professores, seja no momento disponibilizado para fazer o planejamento, seja para participar de alguma atividade proposta. Essas interações foram significativas, pois conseguiu-se falar com os professores, tirar dúvidas ou simplesmente escutar suas conversas, que podiam ser de críticas ou de elogios ao material do SEFE, trocas de experiências, relatos de uso de outros materiais que não os do SEFE, sugestões para complementar as atividades das apostilas, angústias quanto ao fato de ter que “dar conta” de trabalhar todos os conteúdos das apostilas da coleção Caminhos, entre outras informações.

Num segundo momento, foi realizada uma primeira abordagem com o intuito de levantar informações tanto dos professores, quanto sobre a utilização do SEFE, por meio da aplicação de um questionário (Apêndice B). Tal instrumento foi aplicado aos professores nas capacitações de cada ano escolar, isto é, do 1º ao 5º ano. Primeiramente, a pesquisadora realizava uma apresentação sobre si mesma e também a respeito do que se tratava a pesquisa, assinalava não ser obrigatório responder, mas que a contribuição de cada um seria muito importante, tendo em vista serem eles os sujeitos que melhor poderiam falar sobre o SEFE, já que usam cotidianamente o material. Também era explicado

¹⁴ Por e-mail, a pesquisadora tentou conseguir o planejamento desses encontros de formação com a coordenação pedagógica do SEFE; entretanto, apesar da coordenadora informar que enviaria, não houve o retorno. A pesquisadora também tentou obter os planejamentos dos cursos na SME, mas os mesmos não foram localizados.

que o projeto de pesquisa tinha sido aprovado pelo Comitê de Ética da UFSC e autorizado pela SME.¹⁵

Nesse sentido, o questionário foi uma estratégia para a realização da etapa futura – a de entrevistar os professores. No questionário, foram solicitadas respostas quanto ao perfil dos professores, formação e atuação; ademais, foi reservado um espaço para colocar o número de telefone e/ou e-mail do professor que se disponibilizasse a conceder uma entrevista posteriormente. Assim, 82 professores responderam ao questionário, e 24 deles se disponibilizaram para ceder uma entrevista. Dessa forma, conseguiu-se ter um terceiro momento de contato direto com professores: a realização das entrevistas.

Autores, como Alberti (2005), Worcman e Pereira (2006), e Portelli (1997), forneceram subsídios teóricos para o trabalho de realização das entrevistas, ou seja, da produção de fontes orais. Alberti (2005, p. 31) indica que os objetivos da pesquisa é que devem delimitar a escolha dos entrevistados. Desse modo, visando aos objetivos desta pesquisa foi que se delimitou que seriam entrevistados os professores e o secretário de educação. Quanto ao número de entrevistados, a autora sinaliza dizendo que “a escolha dos entrevistados não deve ser predominantemente orientada por critérios quantitativos, por uma preocupação com amostragens, e sim a partir da posição do entrevistado no grupo, do significado de sua experiência” (ALBERTI, 2005, p. 31). Desse modo, foram adotados critérios qualitativos e não quantitativos para a seleção dos professores entrevistados. Sendo assim, realizaram-se oito entrevistas, no fim de novembro e no início de dezembro de 2012. Foi interessante o período em que as entrevistas foram feitas, pois, como era no fim do ano letivo, os professores já estavam concluindo suas aulas e, por isso, tinham tido pelo menos um ano completo de experiência com o SEFE. Desse modo, eles puderam falar desde como foi seu primeiro contato com o SEFE até realizar um balanço final sobre tal material com base na sua experiência ao longo de um ou mais anos letivos.

Para a escolha dos oito entrevistados, dentre os 24 que se disponibilizaram, foram eleitos alguns critérios com base nas respostas

¹⁵ Atendendo às exigências legais tanto da UFSC, quanto da SME, o projeto desta pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética da UFSC e aprovado, em 2012. Atendeu, também, a outros requisitos da SME e foi aprovado pela Gerência de Formação Permanente, departamento responsável pela autorização de pesquisas realizadas na RME de Florianópolis.

dos questionários e das observações feitas nas capacitações. Procuraram-se professores que falassem de diferentes lugares e com opiniões diversas sobre o SEFE. Com isso, obteve-se um grupo com características heterogêneas, resultando em um rico conjunto de fontes orais. Os critérios foram:

- a) Professores que atuavam em anos escolares diferentes.
- b) Professores que trabalhavam em escolas diferentes.
- c) Dedicção integral à RME de Florianópolis, isto é, professores que tinham a jornada de trabalho de 40 horas na Rede.
- d) Formação acadêmica.
- e) Tempo de atuação docente nos anos iniciais do ensino fundamental.
- f) Envolvimento e participação nos cursos de capacitação.
- g) Respostas dos questionários relativamente à sua participação na adoção do SEFE na escola onde atua e sobre a periodicidade do uso das apostilas na sala de aula.¹⁶

Portelli (1997, p. 17) explica sobre “o respeito pelo valor e pela importância de cada indivíduo”, e Worcman e Pereira (2006, p. 211), para “o real interesse e respeito do entrevistador pela história do outro”. Com isso, cada professor teve sua importância, pois cada um possui uma história de vida, uma experiência individual de formação e atuação profissional, e cada um deles contribuiu de maneira específica para o entendimento do SEFE.

Uma relação de entrevista é, em primeiro lugar, uma relação entre pessoas diferentes, com experiências diferentes e opiniões também diferentes, que tem em comum o interesse por determinado tema, por determinados acontecimentos e conjunturas do passado. Esse interesse é acrescido de um conhecimento prévio a respeito do assunto: por parte do entrevistado, um conhecimento decorrente de sua experiência de vida, e, da parte do entrevistador, um conhecimento adquirido por sua atividade de pesquisa e seu engajamento no projeto. Tem-se então uma relação em que se deparam sujeitos distintos, muitas vezes de gerações diferentes, que interagem e dialogam sobre um mesmo assunto (ALBERTI, 2005, p. 101).

¹⁶ Ver Apêndice E com o perfil dos professores entrevistados.

Para a entrevista, foi elaborado um roteiro com 24 questões (Apêndice C). Essas questões não foram preparadas como um questionário rígido, mas como uma forma de organização para a narrativa do entrevistado (WORCMAN; PEREIRA, 2006, p. 210). Antes de cada entrevista, mesmo sabendo que os professores já tinham conhecimento do que tratava a pesquisa, foi explicado como seria o procedimento da entrevista, juntamente com a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice D). Ou seja, foi exposto que a entrevista seria gravada, depois transcrita literalmente e, por fim, seria entregue a transcrição para que eles assinassem a Carta de Cessão Gratuita de Direitos de Entrevista Oral (Anexo A). Ademais, foi esclarecido da garantia do sigilo, assegurando a privacidade deles e que teriam liberdade de recusar ou retirar o Consentimento a qualquer momento, sem nenhuma penalização. De acordo com Portelli (1997, p. 13-14), valer-se de posturas profissionais éticas representa “não só uma proteção de que dispõem os entrevistados contra a manipulação, por parte do entrevistador, como também uma proteção deste contra reivindicações dos entrevistados”.

Alberti (2005) fornece subsídios práticos para serem realizados na produção da entrevista oral. Sobre o local de realização da entrevista a autora salienta o seguinte:

O local da entrevista deve ser decidido de comum acordo com o entrevistado. [...] Se a entrevista for feita na casa do entrevistado ou em seu local de trabalho, deve-se escolher um ambiente que reúna boas condições para sua gravação: de preferência um cômodo reservado, ao qual as outras pessoas não tenham acesso durante a entrevista, o mais silencioso possível e, se for viável, com uma mesa em torno da qual o entrevistado e entrevistadores possam se instalar confortavelmente (ALBERTI, 2005, p. 107).

Sendo assim, dos oito entrevistados, sete preferiram realizar a entrevista na escola, durante o horário da aula de educação física, pois, como era fim de ano, justificavam ter muitas atividades em casa à noite ou no fim de semana. Por isso, o seu único tempo livre era quando as crianças estavam fora de sala, com outro professor. As salas ficavam vazias e silenciosas, tendo em vista as quadras de esportes ficarem distante, e as outras turmas estarem em aula. Ter feito as entrevistas na escola, especificamente, sete delas na sala de aula nas quais os

professores atuavam, foi um ambiente que contribuiu para o diálogo entre a pesquisadora e o entrevistado, uma vez que ele estava no lugar em que sua prática acontecia, onde estavam os materiais do SEFE, enfim, um local em que os professores se sentiam à vontade. Dessa forma, era comum que durante a entrevista os professores manipulassem as apostilas, apontassem para algo de que estavam falando, como os cartazes e alfabetos do SEFE expostos nas paredes das salas. Apenas uma entrevista realizada na escola precisou ser feita na sala dos professores, que estava vazia, pois a professora de educação física ficou na sala de aula. Mesmo assim, a professora entrevistada levou consigo a apostila e, em vários momentos, manuseou-a para exemplificar acerca do que estava falando. Somente uma professora preferiu realizar a entrevista em sua casa, pois, segundo ela, ficaria mais à vontade.

Todas as entrevistas foram gravadas em forma de áudio. Alberti (2005, p. 64) destaca os cuidados a serem realizados durante a gravação e, do mesmo modo, com o equipamento utilizado, pois uma entrevista é um “documento de valor único e insubstituível”. Dessa forma, além de levar dois aparelhos, um gravador de fita analógica e um MP4, para garantir que a entrevista fosse gravada caso ocorresse algum problema em algum dos aparelhos, prestou-se atenção em outras questões práticas, como: (1) observação das condições do ambiente de gravação (sons externos, etc.); (2) entrevistado e entrevistador confortáveis; (3) qualidade dos microfones; (4) gravador colocado a certa distância para não constranger os entrevistados; (5) teste da aparelhagem anteriormente ao momento da entrevista; (6) atenção para a troca de lado da fita (ALBERTI, 2005, p. 65-66).

As transcrições das entrevistas foram feitas pela própria pesquisadora. Esse é um procedimento de passar o conteúdo oral para a forma escrita. Tanto Alberti (2005, p. 173-185) quanto Worcman e Pereira (2006, p. 226-231) contribuíram para se ter subsídios no processo de transcrição, pois trata-se de uma parte muito importante da produção das fontes orais. É necessário reproduzir o que foi dito sem acréscimos, sem corrigir a grafia das palavras, sem excluir vícios de linguagem, usar a pontuação da maneira que melhor expresse o modo como o entrevistado falou, usar certas marcações para identificar emoções, entre outros fatores. Por fim, as transcrições foram entregues aos professores, os quais puderam lê-las e autorizar o uso para esta pesquisa, por meio da Carta de Cessão Gratuita de Direitos de Entrevista Oral. Tanto as transcrições quanto as gravações em áudio ficarão guardadas no acervo pessoal da pesquisadora.

Diante do exposto, este trabalho está organizado em quatro capítulos, sendo o primeiro a Introdução. No capítulo 2 – “Os sistemas de ensino privados nas redes públicas municipais de educação” –, é apresentado sobre a implantação de sistemas de ensino privados usados no país e como isso pode ser entendido como uma característica de uma governamentalidade neoliberal. É realizada uma apresentação do SEFE. Além disso, discorre-se acerca das estratégias de implantação do SEFE na RME de Florianópolis, ou seja, quais foram as condições históricas e políticas que propiciaram sua implantação. Ademais, realiza-se um mapeamento das escolas da RME que utilizam tal Sistema.

No capítulo 3 – “A coleção Caminhos: o instrumento da norma” –, é realizada a análise da coleção Caminhos, no que se refere à sua estrutura e organização, proposta teórica, proposta metodológica, normatização de conteúdos e avaliação. Por meio dessa análise juntamente com as narrativas dos professores entrevistados, apresenta-se como a referida coleção é uma estratégia de governo cujo objetivo é o de normatizar as práticas pedagógicas dos professores e o currículo escolar. Por fim, a título de exemplo, recorta-se um dos temas da coleção, os indígenas, e, faz-se uma análise. Ou seja, observa-se como a coleção Caminhos aborda a temática sobre a história dos povos indígenas, se estabelece relações entre o passado e presente acerca desses povos e se o material está isento de estereótipos.¹⁷

No Capítulo 4 – “Estratégias de vigilância e controle” –, é analisado um conjunto de proposições do SEFE cujo intuito é o de fazer com que a coleção Caminhos seja utilizada da forma como o Sistema estabelece. Trata-se de estratégias de vigilância e controle, isto é, são tecnologias de governo que estimulam as ações dos professores, quais sejam: assessoramentos, consultorias, supervisão escolar, avaliações nacionais e premiação.

Finalizando o trabalho/a dissertação, são apresentadas as considerações finais.

¹⁷ A escolha pela temática dos indígenas se deu por causa da leitura do livro “O cavalo de Troia da Cultura escolar”, de Santomé (2010). O autor aborda questões relacionadas ao tema da diversidade no currículo escolar. Assim, nessa leitura, percebeu-se a relevância de se analisar como a temática indígena é tratada pelo SEFE. Embora fuja aos propósitos desta pesquisa, vale lembrar que uma futura possibilidade é analisar, conjuntamente ao material do SEFE, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e a Proposta Curricular de Florianópolis (2008) relativamente a essa temática.

2 OS SISTEMAS DE ENSINO PRIVADOS NAS REDES PÚBLICAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

Embora haja um discurso de que a utilização da apostila visa a uma educação de qualidade, com material adequado, atualizado e eficaz, sua criação e utilização é advinda primeiramente de interesses financeiros de um mercado que descobriu uma nova fatia do setor editorial. O que queremos dizer é que o surgimento e a consolidação das apostilas se deram a partir da visão empreendedora dos proprietários de estabelecimentos privados de ensino, e não, como se procura veicular, da experiência e da prática pedagógica adquiridas por grandes profissionais do ensino.

(AMORIM, 2008, p. 40- 41)

Tomando como ponto de partida a epígrafe de Amorim (2008), neste capítulo demonstra-se, em primeiro lugar, que a implantação dos sistemas de ensino privados pode ser entendida como uma característica de uma governamentalidade neoliberal. Igualmente, é contextualizada a emergência dos sistemas apostilados que, primeiramente, se deu num contexto de ensino particular – nos chamados cursinhos pré-vestibulares – e, posteriormente, inseriu-se nas redes públicas municipais. Além disso, é realizada uma revisão na legislação vigente, acerca da municipalização do ensino, com o intuito de mostrar as brechas legais que proporcionaram às empresas incidir na educação pública. A qualidade proporcionada pelo uso de sistemas apostilados também é problematizada. Na sequência, é exposto o que é o SEFE, isto é, o que compõe tal sistema de ensino, como foi sua criação e quais seus objetivos. Também é abordada a implantação do SEFE na RME de Florianópolis. Para tanto, é apresentado como se deu o primeiro contato da empresa com o secretário de educação e qual a justificativa da SME acerca da necessidade de comprá-lo. É realizada, ainda, uma análise do processo licitatório, de 2012, referente à compra do SEFE. Por fim, é exposto um levantamento do número de escolas da RME de Florianópolis que aderiram ao Sistema, entre 2009 e 2012.

2.1 SISTEMAS DE ENSINO PRIVADO: UMA GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL?

De acordo com Savaiva e Veiga-Neto (2009), nas últimas décadas estão ocorrendo mudanças profundas nas práticas sociais, tendo em vista as transformações proporcionadas por uma sociedade neoliberal que possui como característica principal a competição. Segundo os autores, isso faz com que a governamentalidade na sociedade contemporânea possua características de uma sociedade neoliberal, o que significa dizer que a governamentalidade neoliberal “intervirá para maximizar a competição, para produzir a liberdade para que todos possam estar no jogo econômico” (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 189).

Segundo os autores, as principais transformações na sociedade contemporânea foram a passagem de uma sociedade de produção para uma sociedade de consumidores e a mudança da instituição de produção de mercadorias, que era a fábrica, para a empresa, local de inovação e invenção. O regime de trabalho na empresa “não prioriza mais o corpo em seus movimentos mecânicos, mas a alma e seu poder criativo” (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 191). Assim, Saraiva e Veiga-Neto (2009, p. 194-195) argumentam que “a passagem do capitalismo industrial para o capitalismo cognitivo marca a passagem da ênfase nos corpos dóceis para a ênfase nos cérebros flexíveis e articulados. Cérebros que, por sua vez, comandam corpos que também têm de ser flexíveis”.

Essas transformações fazem com que o diagrama de forças da sociedade contemporânea mude, assim como o modo como se constitui a governamentalidade. Com isso, na esteira de Foucault, Saraiva e Veiga-Neto apresentam uma nova forma de poder: o noopoder. “Para Aristóteles, o *nous* é a parte mais elevada da alma. O noopoder atua modulando os cérebros, capturando a memória e a atenção. Ele não substitui a disciplina nem o biopoder, mas se articula a eles, entra na composição de um novo diagrama de forças” (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 195). O noopoder atua prioritariamente na reorganização dos jogos de poder, criando sociedades de controle, cujas características são

cooperação entre cérebros, por meio de redes; dispositivos tecnológicos arrojados, que potencializam a captura da memória e da atenção; processos de sujeição e de subjetivação para a

formação de públicos. O noopoder age sobre as mentes com o objetivo de formar a opinião pública, isto é, o noopoder se exerce pela modulação da memória e da atenção [...]. A entrada do noopoder e de seus dispositivos de controle correlatos redistribuem a governamentalidade, fazendo com que as empresas estejam a desempenhar um papel possivelmente maior do que o papel do Estado (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 195-196).

A ampliação do mercado para a venda dos produtos e serviços educacionais e consequente incidência sobre o espaço público pode ser vista como mais uma forma de noopoder. Então, ao pensar nos sistemas de ensino e no modo como eles operam suas estratégias de produção e venda, pode-se entender que estão inseridos numa lógica empresarial e exercem o poder por meio de uma governamentalidade neoliberal.

Lellis (2007, p. s/p) ressalta que a maioria dos Sistemas teve sua origem nos cursinhos de pré-vestibular, sendo este “um fenômeno bastante brasileiro, motivado pelo grande número de jovens da ascendente classe média das décadas de 1950 em diante, que disputavam as vagas escassas das universidades”.

Na medida em que ao longo do século XX a procura pelo ensino superior se intensificou no Brasil e a relação entre o número de candidatos de vagas oferecidas aumentou, o mercado de atuação dos cursinhos também cresceu. Os cursinhos pré-vestibulares então se multiplicaram sem nenhum controle ou legislação que interferisse em sua organização e funcionamento. Pode-se abrir um cursinho como se abre um negócio qualquer; trata-se de uma iniciativa privada (PIERONI, 1998, p. 1).

Os cursinhos começaram a se transformar em sistemas de ensino na década de 1980, em virtude da má qualidade na educação pública e da precariedade da formação de professores nesse período. Logo, o fato de os cursinhos possuírem material didático próprio e proporcionarem aos alunos a conquista do sucesso no vestibular foram os fatores determinantes para o sucesso inicial dos sistemas de ensino (LELLIS, 2007).

Dessa maneira, sobretudo na década de 1990, “os cursinhos penetraram sua atuação rumo as instâncias regulares da educação nacional (ensino fundamental e médio) através de um modelo de concessão de franquias espalhadas por todo o território nacional” (PIERONI, 1998, p. 7). O modelo de escola franqueada, conveniada ou parceira, é aquele em que uma escola privada compra o material de um sistema de ensino e passa ser autorizada a usar a marca de tal empresa, como também a realizar o ensino conforme a metodologia indicada pelo Sistema ao qual se vincula. Conforme Amorim (2008, p. 39), “a escola que se filia a este tipo de ensino assemelha-se a uma franquia, assim como ocorre com grandes redes de fast-food”. Portanto,

é o material didático comercializado por estes Sistemas de Ensino que, a princípio, organiza, define, e programa a atividade docente; que estabelece os parâmetros e as regras que vão direcionar o funcionamento das unidades franqueadas e que controla o comportamento, os procedimentos e os resultados de diretores, funcionários, professores e alunos (PIERONI, 1998, p. 207).

Lellis (2007, p. s/p) lembra que foi “na virada do século, quando o mercado de escolas privadas deu os primeiros sinais de saturação, os sistemas, fundados na lógica empresarial de expansão, buscaram mais um mercado, a aparentemente inacessível escola pública”.

Na mesma direção, Cassiano (2007) salienta que os sistemas de ensino são comercializados por empresas do ramo editorial que, de maneira geral, já possuíam o controle do mercado do livro didático. Segundo a autora, o oligopólio do mercado brasileiro de livros didáticos, em fins do século XX, passou das empresas familiares para os grandes grupos empresariais, as quais possuem elevados recursos financeiros para produção e marketing dos seus produtos. Por consequência, no início do século XXI, emergiu uma nova tendência no mercado: as editoras privadas passam a vender sistemas de ensino para as escolas públicas da educação básica. Dessa forma,

a comercialização de *sistemas de ensino* pelas tradicionais editoras de livros didáticos, em especial para a rede pública, é outra novidade observada no ramo dos escolares, na medida em

que esse tipo de produto tinha venda restrita às escolas particulares, vendas estas realizadas, geralmente, pelos grandes cursos pré-vestibulares (CASSIANO, 2007, p. 191-192, grifo da autora).

As estratégias de marketing, pesquisa e comunicação são umas das principais características das empresas, pois o produto a ser vendido precisa ter elementos para conseguir vencer a competição e conquistar os consumidores (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009). Essas características são muito evidentes quando se está falando em sistemas de ensino privados:

Os sistemas dispõem de ampla equipe de marketing, possuem gráficas, usam tecnologia avançada para promover cursos e palestras, mantêm sob contrato autores de textos didáticos e professores ou palestrantes que divulgam o material e instruem o professorado adotante, além de contratarem figuras de renome para ilustrar suas peças publicitárias (LELLIS, 2007, p. s/p).

Segundo Amorim (2008, p. 184), “a entronização das apostilas nas escolas públicas é corolário tanto do desnorteio político gerado pelas políticas descentralizadoras, quanto da perspicácia das instituições particulares que rapidamente vislumbraram uma fatia do mercado ainda inexplorada”.

Quanto às políticas descentralizadoras, Peroni (2003) lembra que na década de 1990 ocorre uma redefinição do papel do Estado e, conseqüentemente, na política educacional. Dessa forma, há uma tensão entre descentralização e centralização das atribuições do Estado no âmbito educacional, ocorrendo a centralidade no controle, sobretudo com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e as avaliações nacionais, e a descentralização do financiamento da educação, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), por meio da Emenda Constitucional nº 14/96. Conforme a autora, na década de 1990, passou-se “a enfatizar a qualidade, entendida como produtividade, e o eixo deslocou-se para a busca de maior eficiência e eficácia via autonomia da escola, controle de qualidade, descentralização de responsabilidades e terceirização de serviços” (PERONI, 2003, p. 73).

Peroni (2003, p. 87-92) explicita que essa mudança no papel do Estado foi influenciada pelos novos interlocutores do governo para a

formulação de políticas educacionais na década de 1990, dentre eles o Instituto Herbert Levy (o qual tinha como base as reformas educacionais do Chile e da Inglaterra como parâmetro, países esses, segundo destaca a autora, que possuem características neoliberais) e os organismos internacionais. Peroni (2003, p. 90-91) afirma que há

um movimento que vem ocorrendo na redefinição do papel do Estado, tendência essa que aponta para a incorporação da lógica empresarial da produtividade no interior do próprio aparelho do Estado. Portanto, o Estado está privatizando ou repassando parte de suas responsabilidades para a sociedade civil, através das organizações sociais, mas, além disso, o que resta para ele é influenciado pela lógica do mercado.

A criação do FUNDEF incentivou o processo de municipalização do ensino fundamental, primordialmente, dos anos iniciais. Arelaro (2007, p. 909) mostra alguns dados de escolas públicas estaduais e municipais do país para evidenciar a transferência do atendimento do ensino fundamental dos estados para os municípios: “passamos de um atendimento municipal do ensino fundamental, em 1996, de 54% e de um estadual de 45,6% para, em 2006, os surpreendentes índices de 62,8% e 37, 15%, respectivamente”.

Em Santa Catarina, o processo de municipalização aconteceu principalmente nas décadas de 1980 e 1990, com a transferência para os municípios da educação infantil (gestão 1982-1986), das escolas multisseriadas (1ª a 4ª série) (gestão 1987-1990) e do transporte escolar (gestão 1991-1994). Entretanto, foi no governo de Paulo Afonso Evangelista Vieira (1995-1998) que se implementou o FUNDEF e, assim, delegou-se totalmente aos municípios a responsabilidade pelo ensino fundamental (SCHMIDT, 2000, p. 87-88).

Convém lembrar que a proposta de o município priorizar o ensino fundamental e a educação infantil já encontra respaldo na Constituição de 1988, em seu artigo 211, parágrafo 2º, o qual prevê que os “municípios atuem prioritariamente no ensino fundamental e pré-escola” (BRASIL, 1988). Nessa direção, ancorada na carta constitucional da nação, também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (LDBEN/96), em seu artigo 11, parágrafo V, define que aos municípios compete “oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade o ensino

fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência” (BRASIL, 1996).

Arelaro (2007, p. 910) afirma que o processo de municipalização do ensino ocorreu de forma abrupta, e os municípios não tiveram tempo e condições técnicas e financeiras para se adaptar à nova lógica, e isso teve consequências, sendo uma delas as baixas notas nas avaliações nacionais. De acordo com a autora, esse pode ser o motivo do estabelecimento da parceria público-privada dos municípios com as empresas de sistemas de ensino. Já Adrião et al. (2009, p. 803) afirmam que a reforma do Estado, ocorrida na década de 1990, e o processo de descentralização da educação foram fundamentais para a emergência das parcerias público-privadas.

Pode-se afirmar que o Estado de São Paulo é o que tem maior número de casos de municípios usando sistemas de ensino privados. Isso pode ser percebido, pois algumas pesquisas que se debruçam a estudar o tema sinalizam para o crescimento desse serviço em tal Estado como, por exemplo, a de Adrião et al. (2009, p. 805) a qual apresenta que, entre os anos de 1994 e 2007, 154 municípios declararam possuir algum Sistema; também, a pesquisa de Nascimento (2012), que investiga sobre sistemas de ensino utilizados na educação infantil, mostra que 29 municípios possuíam algum Sistema, entre 2008 e 2009.¹⁸

Segundo Paula (2010, p. 30), “em janeiro de 2006, em todo o país, cerca de 145 cidades faziam uso dos recursos destinados à educação, principalmente de parcela do FUNDEF, para pagar os contratos de parceria firmados com sistemas privados de ensino. Destas cidades, 129 ficavam no Estado de São Paulo”. Além disso, em uma notícia da Revista Educação é exposto que em 2011 “quase metade dos municípios paulistas compra sistemas estruturados públicos ou privados para suas redes. Em outras palavras, 1,2 milhão de alunos recebe apostilas de empresas como Anglo, COC, Positivo, entre outras, ou material elaborado pelas próprias redes”.¹⁹

Em Santa Catarina, não foi possível saber efetivamente quantos e quais municípios usam sistemas de ensino privados, visto que, na

¹⁸ As pesquisas de Amorim (2008), Nicoletti (2009), Cain (2009), Boim (2010) e Mirandola (2010) também tratam de sistemas de ensino utilizados em municípios de São Paulo.

¹⁹ Revista com divulgação online. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/160/condicionamento-docente-234820-1.asp>>. Acesso em: 24 fev. 2013.

maioria dos sites das prefeituras e das empresas, tal dado não é divulgado. Ademais, não há nenhuma pesquisa no Estado catarinense cujo tema foram tais Sistemas. Apesar disso, o site da prefeitura de Caçador (SC) expõe que, além de Caçador, os municípios de Fraiburgo, Iomerê, Arroio Trinta, Salto Veloso, Chapecó, São José usam o SEFE.²⁰ O site da prefeitura de São Bento do Sul também afirma que a sua rede municipal de educação utiliza o SEFE.²¹

Adrião et al. (2009, p. 808) explicam que o Curso Osvaldo Cruz (COC), o Positivo e o Objetivo são empresas com maior participação nos municípios do Brasil. As autoras expõem que tais empresas tiveram uma mesma trajetória, pois iniciaram suas atividades no ramo de cursinhos pré-vestibular, passaram a ter suas próprias redes de ensino privadas e, mais recentemente, começaram a vender seus sistemas de ensino para escolas públicas. Além do COC (fundado em Ribeirão Preto –SP), do Positivo (proveniente de Curitiba – PR) e do Objetivo (originário de São Paulo – SP), Lellis (2007, s/p) cita outros dois sistemas de ensino em evidência no mercado empresarial: Anglo (de São Paulo – SP) e Pitágoras (de Belo Horizonte – MG). Segundo o autor, esses cinco Sistemas podem ser denominados de “nata dos sistemas”.²²

Entende-se a compra dos sistemas de ensino como uma forma de privatização da educação pública. De acordo com Gentili (1999, p. 107), a escola se privatiza de maneira diferenciada de outras esferas do Estado. Segundo o autor, é preciso compreender o processo de privatização da escola além do mecanismo de compra e venda, uma vez que a escola pública não está sendo vendida. Entretanto, isso não quer dizer que ela não esteja sendo privatizada, pois “privatizar significa, num sentido amplo, delegar responsabilidades públicas para organizações ou entidades privadas” (DONAHUE, 1992 apud GENTILI, 1999, p. 107). Conforme Gentili (1999, p. 108), essa delegação de responsabilidades pode se dar de três maneiras,

²⁰ Foram enviados e-mails para diferentes contados do SEFE com o intuito de saber em quais Estados e municípios do país esse Sistema atua, mas não se obteve resposta.

²¹ Disponível em: <<http://www.saobentodosul.sc.gov.br/noticia/9753>>. Acesso em: 25 abr. 2013.

²² Existem outros Sistemas também bem-sucedidos como, por exemplo, o UNO da editora Moderna e Ser das editoras Ática-Scipione, que é controlada pelo grupo Abril (LELLIS, 2007; CASSIANO, 2007).

dependendo de “quem oferece e quem financia as atividades em questão”. Gentili (1999, p. 109) ainda sinaliza que

a privatização envolve uma dinâmica onde se combinam três modalidades institucionais complementares: 1) fornecimento público com financiamento privado (privatização do financiamento); 2) fornecimento privado com financiamento público (privatização do fornecimento); e 3) fornecimento privado com financiamento privado (privatização total).

Considerando tais questões, entende-se que, ao estabelecer parcerias público-privadas por meio da compra de sistemas de ensino, os municípios estão delegando a responsabilidade do Estado para uma empresa. Portanto, falar de parceria público-privada é falar da privatização do fornecimento de serviços que, para o autor, se trata “das mais originais e ousadas formas de privatização da educação pública promovidas pelos regimes neoliberais” (GENTILI, 1999, p. 121). Isso porque

revela a face mais cínica da privatização já que demonstra que privatizar não significa ‘afastamento’ do Estado e sim, em alguns casos, participação decidida de um aparelho governamental, ele mesmo privatizado, que opera em benefício dos grupos e corporações que passam a controlar verdadeiramente o campo educacional (GENTILI, 1999, p. 124-123).

Veiga-Neto (2000, p. 192) aponta para a questão que Foucault chamou de refinamento da arte de governar, isto é, que, para governar mais, é preciso governar menos.

O que está ocorrendo é uma reinscrição de técnicas e formas de saberes, competências, *expertises*, que são manejáveis por ‘expertos’ e que são úteis tanto para a expansão das formas mais avançadas do capitalismo, quanto para o governo do Estado. Tal reinscrição consiste no deslocamento e na sutílização de técnicas de governo que visam fazer com que o Estado siga a lógica da empresa, pois transformar o Estado numa grande empresa é muito mais econômico –

rápido, fácil, produtivo, lucrativo. Isso sem falar que as próprias empresas – principalmente as grandes corporações – têm muito a ganhar com o empresariamento do Estado (grifo do autor).

Numa perspectiva Certeuniana, essas seriam as estratégias do forte, os quais postulam “um *lugar* suscetível de ser circunscrito como *algo próprio* e ser a base de onde se podem gerir as relações com *uma exterioridade* de alvos e ameaças” (CERTEAU, 2008, p. 99, grifo do autor).

Diante dessas questões, corrobora-se com Adrião et al. (2009, p. 802) ao afirmarem que, “para além de mera aquisição de apostilas ou cursos pelos governos municipais, trata-se da transferência para a esfera privada da função de elaboração e operacionalização de política pública até então exercida pela esfera pública estatal”.

As empresas privadas, por meio dos sistemas de ensino, atuam nas escolas como se elas fossem empresas. Desse modo,

uma tendência característica das políticas educacionais implementadas pelas administrações neoliberais [é]: reaplicar no campo pedagógico experiências formativas ou organizacionais próprias do campo empresarial. [...] O raciocínio que justifica semelhante decisão é simplista e enganador: mecanismos de treinamento, avaliação, controle, disciplinamento e estímulo à produtividade que ‘funcionam’ com eficácia no campo empresarial devem funcionar com a mesma eficácia no campo escolar (GENTILI, 1999, p. 124-125).

Sendo assim, a competição é um objetivo central presente nos sistemas de ensino, visto que eles são comprados para elevar as notas nos exames nacionais. É comum que se façam rankings entre municípios, escolas, professores e alunos, com o intuito de verificar a eficácia de tais Sistemas. Como se pode ver, na sociedade de controle, “a vigilância sobre o corpo (perde a) importância. Contudo, isso não significa a ausência de controle, mas apenas sua transformação. O cronômetro é substituído pelos indicadores e a visibilidade se desloca do corpo para o cumprimento das metas” (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 192).

Essa característica pode ser vista em todos os Sistemas, pois eles têm o mesmo padrão de serviços oferecidos: material didático apostilado, formação docente e consultorias. Em notícia divulgada pela Veja online, “Escola pública, gestão particular”, em 2007, essa questão fica bastante evidente:

A Prova Brasil, exame do Ministério da Educação que avaliou o ensino em 5.400 municípios do país, revelou a eficiência de um novo tipo de escola pública: ela é administrada em parceria com grupos particulares – e não mais apenas pelos governos locais. A divisão de tarefas coloca nas mãos de empresas privadas de ensino o controle sobre a vida acadêmica das escolas. Restam às prefeituras as atribuições administrativas. O exemplo mais bem-sucedido desse modelo veio de sete municípios do interior de São Paulo. Eles sobressaem no ranking do estado. Segundo o MEC, de um total de 632 municípios avaliados, esses sete têm lugar na lista dos dez campeões em ensino. Em comum, eles contrataram um grupo privado, o COC (dono de uma rede de 200 escolas em 150 cidades), para ditar os rumos pedagógicos nas salas de aula públicas. É o caso mais contundente de um modelo de administração que, recentemente, vem ganhando espaço no Brasil. Em outras 190 cidades, a educação pública já funciona assim – em São Paulo, 25% dos municípios mantêm parceria com a iniciativa privada. O que mais surpreende nessa nova modalidade de escola pública, no entanto, é a sua eficácia acadêmica. De acordo com o ranking do MEC, a união dos governos com a iniciativa privada tem produzido raras ilhas de excelência num sistema que há décadas forma estudantes de ensino básico incapazes de ler um bilhete e que desconhecem as operações básicas da matemática.²³

Ainda segundo a reportagem, que visivelmente valoriza e defende o uso de sistemas de ensino,

²³ Disponível em: <http://veja.abril.com.br/140207/p_094.shtml>. Acesso em: 6 mar. 2013.

o sucesso dessas experiências locais coloca em evidência uma constatação que tem respaldo na experiência internacional: o bom desempenho em sala de aula não depende de soluções pedagógicas mirabolantes, mas, sim, da implantação e execução disciplinada de um conjunto simples de medidas.²⁴

Esse “conjunto de medidas simples”, de acordo com a notícia, é um “bem treinado exército de professores”, pois “exige-se dos docentes que assistam mensalmente a um curso no qual são apresentados ao material didático e recebem indicações para usá-lo de forma atraente aos alunos”; “apostilas que funcionam como roteiro para as aulas” e que as escolas estejam “permanentemente sob avaliação” de “especialistas que visitam a cada dois meses as salas de aula com o objetivo de diagnosticar deficiências e cobrar o cumprimento de metas”.

Como se pode perceber, como sinalizam Saraiva e Veiga-Neto (2009), há uma reconfiguração nos jogos de poder, pois os sistemas apostilados exercem tanto o poder disciplinar quanto o no poder. Com isso, o poder disciplinar não foi banido da instituição escolar na sociedade contemporânea. Todavia, “é preciso saber o quanto e em que circunstância essa função continua sendo ainda importante” (VEIGA-NETO, 2000, p. 188-189). Dessa forma, os sistemas de ensino e, neste específico o SEFE, governam também para disciplinar.

Outra notícia, intitulada “Condicionamento docente”, da Revista Educação, de 2011, esclarece que a Fundação Lemann “patrocinou a avaliação do impacto da adoção dos sistemas de ensino na nota da Prova Brasil”. Segundo a revista, “nas edições de 2005 e 2007 da avaliação federal, os alunos que estudaram com apostilados evoluíram, em média, 5 pontos a mais na escala da prova, tanto em língua portuguesa como em matemática, em relação àqueles que não utilizaram esses materiais”.²⁵ A reportagem, ao contrário da anterior, problematiza o tema em relação à autonomia e formação inicial dos professores:

²⁴ Disponível em: <http://veja.abril.com.br/140207/p_094.shtml>. Acesso em: 6 mar. 2013.

²⁵ Revista online. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/160/condicionamento-docente-234820-1.asp>>. Acesso em: 24 fev. 2013.

As hipóteses levantadas pela pesquisa para explicar o efeito das apostilas são preocupantes. Os sistemas ajudam o professor em aspectos que, teoricamente, ele deveria dominar de antemão, tais como: conhecer o conteúdo da disciplina que ensina, não deixar lacunas em relação aos objetos de aprendizagem e dar uma aula mais estruturada e planejada. Trata-se, portanto, de um docente sem autonomia, que necessita de um roteiro pronto para ministrar uma aula. ‘A questão é: por que quando você tira autonomia do professor o resultado melhora?’, pergunta Paula. Essa é apenas uma das questões que se colocam a partir do resultado. O professor é realmente incapaz de elaborar um planejamento próprio de aula? O investimento em sistemas de ensino não pode ser concomitante com a reformulação dos cursos de formação de professores e do currículo escolar? E mais: que tipo de educação os apostilados trazem para dentro da sala de aula?²⁶

Numa análise comparativa entre as apostilas compradas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e um livro didático de História aprovado pelo PNLD, Bittencourt (2010, p. 559) conclui que se trata de “duas propostas diversas de ensinar História por intermédio de produção didática. Independentemente da abordagem historiográfica, os objetivos dos materiais são distintos tanto pela forma quanto pelo conteúdo”. Nesse estudo, a autora indica que o objetivo central da Secretaria de Educação de São Paulo

é fornecer um material em que professores e alunos percam a total autonomia intelectual no processo de aprendizagem. O professor é considerado um mero executor de tarefas de preparação do aluno para a realização de uma avaliação cujo propósito é fornecer índices que apresentem uma melhoria da qualidade de ensino da escola pública paulista. Qualidade esta que vem sendo ao longo dos últimos vinte anos deteriorada e que após culpabilizar quase que

26

Disponível

em:

<<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/160/condicionamento-docente-234820-1.asp>>. Acesso em: 24 fev. 2013.

exclusivamente o professor por uma situação deplorável do ensino, coloca-o agora em uma situação de mero executor de uma atividade antes considerada como um trabalho intelectual (BITTENCOURT, 2010, p. 560).

Segundo Arelaro (2007, p. 911), alcançar as metas em exames nacionais é o objetivo principal dos sistemas de ensino, mesmo que isso seja “ocultado”, fazendo assim que se crie na escola uma competitividade natural.

Contudo, é evidente que esse objetivo, ainda que ‘oculto’, desempenha um papel fundamental na consolidação dessa forma de avaliação, pois a competitividade é apresentada como uma sadia variável que estimula e ‘emula’ as crianças e os jovens a se dedicarem às atividades escolares. Sair-se bem nas provas nacionais deve ser, portanto, o desejo e o objetivo de todos. Como tal, pais, professores e dirigentes escolares devem considerá-las como um saudável sistema de avaliação externa, objetivo e adequado às ‘diferentes realidades nacionais’, e adotar os seus conteúdos como referencial indispensável nas propostas pedagógicas.

No entanto, a autora acrescenta que essa forma de avaliação pode estar indo de encontro às conquistas históricas dos profissionais da educação. “No caso, a de que a avaliação é processual, diversificada, devendo ser realizada durante todo o ano letivo, priorizando os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, conforme a própria LDB estabelece” (ARELARO, 2007, p. 911).²⁷

Nicoletti (2009), em pesquisa sobre os Sistemas de Ensino utilizados na região de São José do Rio Preto (SP), investigou a propósito da relação da qualidade de ensino e das notas no Ideb e concluiu que possuir sistemas de ensinos privados não é uma garantia para que haja eficiência e qualidade da educação.

Por conseguinte, os dados do IDEB demonstram que – no caso dos municípios estudados – ter um

²⁷ A autora se refere ao parágrafo VI, do Art. 9º, que consta na LDBEN/96.

sistema privado de ensino atuando na rede municipal escolar não é sinônimo de garantia de qualidade da Educação, pois não há diferenças significativas entre o número de municípios que atingiram a meta do IDEB e possuem sistema apostilado e o número daqueles que utilizam livro didático e também alcançaram o IDEB projetado para 2007 (NICOLETI, 2009, p. 84).

Lellis (2007, p. s/p) diz que a visão do diretor do sistema de ensino Pitágoras é de que

o professorado brasileiro se encontra tão fragilizado, tanto em termos de status como em termos de formação e saber, que é bem possível que a imposição de um sistema de ensino possa trazer algum benefício. Os planos de aula impostos aos professores forçam ao menos a abordagem dos conteúdos e aumentam a chance de aprendizado dos alunos; os cursos de formação, ao que parece também impostos, têm chance de levar os professores a ampliar seus saberes (LELLIS, 2007, p. s/p).

Esses argumentos podem ilustrar a visão que tais empresários possuem da educação pública e, mais especificamente, dos professores. Obviamente, tal visão não está restrita aos empresários. Infelizmente, outras instâncias da sociedade brasileira corroboram com essas ideias a respeito das questões relacionadas aos processos de educação escolarizada.

Além das indicações que os sistemas de ensino proporcionam à melhoria na qualidade da educação e das questões acerca da formação e autonomia do professor, pelo menos outras três situações se tornam relevantes discutir, mesmo que brevemente. A primeira se refere ao fato dos indevidos e duplos gastos públicos quando são adquiridos sistemas de ensino privados. Cassiano (2007, p. 191) indica que a compra de sistemas de ensino privados pelos municípios “é deveras polêmica, porque muitas vezes implica gasto público com material que é comprado em detrimento do livro didático que é enviado anualmente pelo governo”.

Adrião et al. (2009, p. 809) ressaltam que a população já paga para as editoras pelos livros didáticos distribuídos pelo Ministério da

Educação (MEC) por meio do PNLD, Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA). As autoras esclarecem que esses recursos são advindos do orçamento do MEC destinado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e os recursos gastos para a compra dos sistemas apostilados são vinculados a esse fundo, mais especificamente, ao Fundo de Manutenção de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Além disso, como bem observam as autoras, esse pagamento duplo poderia ser utilizado para outros fins que pudessem realmente melhorar a qualidade da educação como, por exemplo, formação continuada dos professores e gestores educacionais.

Em relação ao segundo ponto, trata-se da precária qualidade pedagógica das apostilas dos Sistemas, uma vez que não há nenhuma avaliação e controle do material pelo MEC. Em notícia intitulada “A didática da esperteza”, de 2006, é apresentada a polêmica em torno de erros contidos em apostilas compradas para serem utilizadas no município de Taubaté (SP):

É o que ocorreu em Taubaté, a 130 quilômetros de São Paulo. No segundo semestre de 2005, o prefeito Roberto Peixoto (PSDB) encomendou 35 mil livros ao MEC. Meses depois, estranhamente mudou de idéia e entrou na onda das apostilas. Os livros gratuitos foram despachados para um galpão e os alunos obrigados a se deparar com graves erros como os vistos numa apostila da sexta série. No mapa-múndi, a Antártida foi parar onde é a Groenlândia, o território gelado pertencente à Dinamarca. No mesmo desenho, o estreito de Bering, o canal que separa o Alasca (EUA) da Sibéria (Rússia), foi grafado como Berning.

A má qualidade da apostila foi atestada por Lisete Arelaro, diretora do Departamento de Administração e Economia da Educação da USP. ‘O material é de segunda categoria. A estética é pobre e o conteúdo, inadequado para uma criança de sexta série’, afirma. Ela aponta ainda que os textos não têm o espaçamento correto e estão sobrepostos, o que dificulta a compreensão do aluno. ‘Duvido que o prefeito colocasse os filhos

dele em uma escola com esse tipo de apostila', completou. O volume, uma verdadeira colcha de retalhos com textos, fotos e ilustrações extraídos de diversas fontes, foi produzido pela editora curitibana Expoente, a vencedora da licitação. Em seu site, ela se vangloria de ser a segunda maior empresa brasileira no setor de produção de material apostilado impresso.²⁸

Esse caso inclusive foi denunciado para o Ministério Público Federal, pelo então deputado Jeferson Campos, do Partido dos Trabalhadores (PT). O deputado em sessão legislativa expôs o seguinte: “É lamentável a apostila custar R\$ 33 milhões e apresentar erro conceitual. Não dá para acreditar. Quem aprende errado são os alunos taubateanos. Eu faço um desafio, se o alto escalão da prefeitura tem filho na rede municipal”.²⁹

Nessa direção, Adrião et al. (2009, p. 808), em pesquisa sobre os Sistemas, tais como o Positivo, COC e Objetivo, adotados por municípios paulistas, indicam que muito se “têm questionado a qualidade e a pertinência do material comparado por distintas prefeituras”. As autoras levantam a seguinte questão relativamente à fragilidade do material didático:

Essa baixa qualidade pode estar relacionada, em parte, ao fato das empresas oferecerem aos municípios materiais distintos daqueles que elaboram para suas próprias escolas ou para as escolas privadas que franqueiam seu material. Trata-se de ofertar às escolas públicas um material de menor custo e que não faça frente àqueles existentes nas escolas privadas do município, uma vez que, se assim fosse, poderia haver um relativo êxodo das matrículas para o setor público, estabelecendo-se, ineditamente, uma concorrência intra-serviços oferecidos pela mesma empresa (ADRIÃO et al., 2009, p. 808).

²⁸

Disponível

em:

<<http://www.uvaol.com.br/newpage/?corpo=supernews/noticias2.php¬icia=2495&titulo=A%20did%20tica%20da%20esperteza>>. Acesso em: 6 mar. 2013.

²⁹

Disponível

em:

<<http://www.jornalcontato.com.br/336/entrevista/INDEX.HTM>>. Acesso em: 24 fev. 2013.

Igualmente, Nascimento (2012, p. 74-75) apresenta que, diante dos excessivos elogios à qualidade do material dos sistemas de ensino e dos acenos ao sucesso das escolas privadas, é necessário “apontar que o material vendido às prefeituras talvez não seja o mesmo, visto que algumas das empresas desenvolveram uma linha específica para atendimento às redes públicas”.

O último ponto se refere à padronização dos conteúdos e práticas. Segundo Adrião et al. (2009, p. 812), é recorrente que os gestores municipais afirmem ser a parceria-público privada positiva, uma vez que proporciona “a padronização da qualidade do ensino, por meio da homogeneização dos projetos pedagógicos, e a construção de uma identidade para a educação municipal por meio dessa homogeneização”. Entretanto, em meio aos pacotes dos sistemas de ensino privados, podem-se ocultar estratégias que acabam minando, aos poucos, conquistas históricas dos mais diretamente envolvidos na educação, os professores. Dentre as que se pode citar está a autonomia do corpo docente.

Se, por um lado, a contratação do sistema privado de ensino e o uso das apostilas em sala de aula podem auxiliar a organização do trabalho do professor e proporcionar uma possível uniformidade no tratamento dos conteúdos; por outro, tolhe a autonomia do professor na elaboração de seu programa de trabalho e de sua organização curricular, além de direcionar o funcionamento da própria rede escolar (NICOLETI, 2009, p. 80-81).

Nessa direção, se considerar o artigo 13 da LDBEN/96, o qual estabelece que, dentre os deveres do docente, está a preparação conjunta e participação ativa na elaboração do projeto pedagógico da escola, pode-se inferir que os sistemas apostilados funcionam como empecilho nesse sentido. Desse modo, o governo dos sistemas de ensino busca homogeneizar conteúdos, condutas e práticas por meio das apostilas. Ou seja, como Leda Scheibe respondeu à entrevista da matéria “Condicionamento docente”, as apostilas são como uma “bengala”, que substituem o próprio currículo escolar: o professor “nem olha mais as diretrizes curriculares. Por esse raciocínio, qualquer professor com instrução básica pode dar aula de qualquer matéria, já que o material vai servir de guia”, sem se preocupar com as especificidades das escolas e

dos alunos.³⁰ Na direção do que Scheibe afirma, pode-se inferir que no caso do SEFE, ele é uma bengala tão grande que acaba sendo o próprio currículo.³¹

Diante dessas questões, tal como outros sistemas apostilados, também o SEFE opera por meio de um governmentismo com características da governamentalidade neoliberal. Na próxima seção, são apresentadas informações a respeito do SEFE como, por exemplo, quais são os materiais e serviços disponibilizados pelo Sistema e sobre as empresas à que pertence.

2.2 O SISTEMA EDUCACIONAL FAMÍLIA E ESCOLA (SEFE)

Na fase inicial da pesquisa de campo, quando se teve a informação de que algumas escolas da RME de Florianópolis estavam usando um sistema de ensino privado, era comentado pelos professores e diretores sobre o Sistema Educacional Unibrasil (SEU), pertencente ao Instituto Unibrasil. Isso porque, em fevereiro de 2012, não havia chegado ainda às escolas o material comprado pela SME do sistema educacional para ser usado no respectivo ano letivo, e eles não sabiam que o SEU havia alterado o nome para Sistema Educacional Família e Escola (SEFE).

Dessa forma, entre 2009 e 2011, o material comprado pela SME era denominado de SEU e, em 2012, passou a ser chamado de SEFE. Entretanto, trata-se do mesmo sistema educacional, e isso pode ser constatado no próprio site do SEU,³² pois o material didático exposto como componente de seu kit é a coleção Caminhos (material didático composto por dezesseis volumes de apostilas) e a Coleção Família e Escola (material para reunião dos pais), ambos usados pelo atual SEFE.³³ Além disso, nos cursos de formação para os professores, as

³⁰

Disponível

em:

<<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/160/condicionamento-docente-234820-1.asp>>. Acesso em: 24 fev. 2013.

³¹ Tal entrevista foi realizada por Beatriz Rey, em 2011, com o intuito de discutir a questão da relação do uso de sistemas de ensino com os desempenhos dos alunos em avaliações nacionais, articulando questões acerca da formação docente e políticas públicas do Brasil.

³² Disponível em: <<http://www.sistemaunibrasil.com.br/>>. Acesso em: 22 fev. 2013.

³³ Destaca-se a existência de um link de um site do SEFE; no entanto, nele não há nenhuma informação sobre tal Sistema. Apenas consta a página inicial

assessoras usavam uniformes em cuja camiseta constava o logotipo do Instituto Unibrasil (Figura 1) e do SEFE (Figura 3) e, isso acontecia também nos cabeçalhos das folhas entregues por elas durante os cursos. Elas justificavam o uso de ambos os logotipos para os professores se acostumarem com a mudança, tendo em vista o SEFE continuar sendo do Instituto Unibrasil. Segundo uma de suas assessoras, essa mudança aconteceu por motivos burocráticos em torno do registro empresarial.

Figura 1 – Logotipo do Instituto Unibrasil



Fonte: Disponível em: <http://www.unibrasil.com.br/detalhe_categoria.asp?id=31>. Acesso em: 26 fev. 2013

Figura 2 – Logotipo do Sistema Educacional Unibrasil (SEU)



Fonte: Disponível em: <<http://www.sistemaunibrasil.com.br/>>. Acesso em: 22 fev. 2013

Figura 3 – Logotipo do Sistema Educacional Família e Escola (SEFE)



Fonte: Disponível em: <<http://sefesistema.com/>>. Acesso em: 22 fev. 2013

O SEFE fornece para a RME de Florianópolis material didático, curso de formação para os professores e gestores, além de consultorias nas escolas. Ele foi elaborado com o intuito de ser vendido para prefeituras municipais utilizarem em suas escolas públicas. No caso de Florianópolis, a compra foi feita por meio de processo licitatório. Todo o material didático do SEFE é consumível, isto é, é usado apenas

informando que o site está sendo elaborado. Disponível em: <<http://sefesistema.com/>>. Acesso em: 4 fev. 2013.

durante um ano letivo e pertence ao aluno ou ao professor; por isso, é permitido ao aluno realizar as atividades escritas na própria apostila. Cada aluno recebe a coleção Caminhos completa; no 1º e 2º anos, são dois volumes de apostilas por ano e, para o 3º, 4º e 5º anos, são quatro volumes de apostilas por ano. Segundo o SEFE, a proposta adotada pela coleção Caminhos é trabalhar as áreas de conhecimento com uma abordagem interdisciplinar, com base em uma visão sociohistórica da educação. Os alunos recebem, ainda, uma agenda escolar, e os do 1º e 2º anos ganham também blocos com atividades para casa e exercícios de leitura e escrita.

Os professores recebem a coleção Caminhos, que contém a apostila³⁴ do professor, com a explicitação do referencial teórico utilizado, os encaminhamentos metodológicos, a descrição das áreas de conhecimento, o quadro dos conteúdos, os critérios de avaliação, além de orientações para o trabalho em todas as páginas da reprodução da apostila do aluno, com as respostas das atividades. Os professores recebem igualmente um livro da disciplina de Educação Física, com orientações para o professor; o referido livro faz parte da coleção Caminhos. Eles recebem, ainda, material didático de apoio, como: caderno de registro, cartazes, alfabeto ampliado, jogos, Cds com músicas gravadas, garrafinhas e bolsa com o logotipo da coleção Caminhos. Ademais, o professor ganha um livro de Artes, chamado “Arte e Caminhos”, que oferece ferramentas sobre linguagem das artes (artes visuais, música, teatro e dança), fundamentos da história da arte, encaminhamentos e práticas metodológicas.

No que se refere aos assessoramentos, cursos para os professores aprenderem a usar, da melhor maneira possível, a coleção Caminhos e os materiais de apoio em sala de aula, são ministradas 40 horas de curso para os professores de 2º ao 5º ano; para o 1º ano são 96

³⁴ Muito embora a coleção Caminhos utilize a terminologia “livro do aluno” e “livro do professor”, optou-se por usar o termo *apostila*. Isso se deve em razão, como salienta Baptista (1999, p. 535, grifo do autor), da heterogeneidade de suportes textuais que circulam na escola; assim, “o livro é apenas *um* dos muitos suportes de textos presentes na sala de aula e várias coleções didáticas assumem formas outras que não a de um livro”. Segundo o autor, é preciso levar em consideração o suporte do texto didático, uma vez que diferentes suportes vão possibilitar “diferentes formas de manipulação e uso dos textos escolares” (BAPTISTA, 1999, p. 536). Sendo assim, compreende-se que o material didático do SEFE proporciona o uso mais parecido de um manual, de uma cartilha a ser seguida, do que de um livro didático da forma como se apresentam as coleções aprovadas pelo PNLD.

horas. Os gestores escolares recebem 20 horas de curso por ano, cuja finalidade consiste em orientá-los para realizar o acompanhamento dos professores, com o intento de que estes utilizem corretamente o material.

O SEFE também realiza reuniões entre os assessores e os pais dos alunos. Essas reuniões acontecem, em geral, duas vezes ao ano e contam com material específico para os pais. Trata-se da Coleção Família e Escola, composta por quatro volumes de livros. Inclusive, esse é tido como um diferencial do Sistema, pois é muito recorrente que os assessores do SEFE digam que suas ações são direcionadas para alunos, professores e pais.

Com a designação de consultoria, o SEFE vai às escolas realizar visitas aos professores com o intuito de orientá-los, ensiná-los, enfim, instrumentalizá-los a usar corretamente os materiais. Para tanto, são realizadas reuniões individuais com cada professor e tanto os seus materiais são vistoriados quanto os dos alunos, com o objetivo de saber se há atraso no ensino de conteúdos, dificuldades com a metodologia, entre outros fatores. É fornecido, também, um portal na internet do Sistema Educacional e um telefone de contato para os professores sanarem possíveis dúvidas.

Conforme já mencionado brevemente na Introdução, o SEU/SEFE foi constituído pela união de duas instituições de Curitiba: A Base Editora e as Faculdades Integradas do Brasil (Unibrasil); a atuação do Sistema começou em 2006. A Unibrasil é uma instituição de ensino superior que iniciou suas atividades somente com o curso de Direito, em 2000, quando era a então Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas do Brasil, e, em 2003, tornou-se a Unibrasil. Atualmente possui diversos cursos de graduação, além de oferecer pós-graduação e mestrado.³⁵

A Base Editora foi criada em 1995, por um grupo de educadores. Essa editora elabora livros didáticos para toda a educação básica; inclusive, alguns deles são vendidos para o PNLD. Além disso, produz material paradidático de literatura infantil, livros técnicos e materiais de apoio, como dicionários, atlas e gramáticas. Fornece, ainda, capacitação para professores. Segundo o site da editora “a principal missão da Base é dar ao aluno da rede pública ou da rede particular de ensino a oportunidade de acesso à educação de qualidade”.³⁶ Um

³⁵ Disponível em: <http://www.unibrasil.com.br/detalhe_categoria.asp?id=31>. Acesso em: 26 fev. 2013.

³⁶ Disponível em: <http://pnld.ebase.vaigot.com.br/?page_id=2>. Acesso em: 26 fev. 2012.

aspecto importante a se destacar é que a Base, desde 1995, possui um Sistema Educacional – o Sistema Educacional Base. Segundo o próprio site da editora, ele foi um dos pioneiros no Brasil a fornecer esse tipo de serviço, o qual possuía um formato inédito: o trabalho com a família dos alunos.³⁷

O Instituto Unibrasil, de Curitiba, fundado em 2003, é a empresa que possui a marca registrada do SEU e, ao mesmo tempo, faz seu gerenciamento. Esse Instituto tem como mantenedora a Unibrasil, e foram alguns professores dessa faculdade que o criaram. Assim, o Instituto Unibrasil “constitui-se em uma entidade que visa promover, nas suas ações diárias, a educação e o desenvolvimento científico e tecnológico e, também, gerenciar todas as atividades e programas sociais da sua mantenedora (UniBrasil)”.³⁸ Dentre essas atividades, além do gerenciamento do SEFE, estão a promoção de cursos de pós-graduação *latu sensu*, cursos de aperfeiçoamento profissional, formação pedagógica de docentes, gestão dos programas e projetos sociais da Unibrasil, desenvolvimento de eventos culturais, acadêmicos e científicos, entre outros. Ressalta-se que

o Instituto UniBrasil é uma associação civil de direito privado, de interesse comunitário, sem fins lucrativos e econômicos, concebido com a finalidade precípua de, em parceria com outras entidades, promover e gerenciar atividades que visem o aperfeiçoamento da pessoa humana, bem como contribuam para o desenvolvimento da sociedade brasileira por meio da educação, seja ela infantil, fundamental, média ou superior.³⁹

Nessa apresentação do Instituto, fica evidente que ele possui a missão – inclusive é essa palavra utilizada por eles – de transformação social por meio do ensino, pesquisa e socialização dos conhecimentos. O Instituto busca, igualmente, ser referência nacional e internacionalmente em políticas de inclusão social por meio da educação e promoção de cidadania. Sabendo-se disso, é compreensível afirmar-se

³⁷ Disponível em: <http://pnld.ebase.vaigot.com.br/?page_id=2>. Acesso em: 22 fev. 2012.

³⁸ Disponível em: <<http://www.institutounibrasil.com.br/>>. Acesso em: 22 fev. 2013.

³⁹ Disponível em: <<http://www.institutounibrasil.com.br/>>. Acesso em: 22 fev. 2013.

que o SEFE foi criado com o objetivo de contribuir com o ensino público do país, pois tanto o Instituto quanto a editora Base, autodenominam-se como instituições competentes para gerir o ensino com qualidade. Desse modo, o Instituto Unibrasil, por meio do SEFE, traça estratégias de governmentação, na direção daquilo que Foucault (2011, p. 281) chama de “a maneira de gerir corretamente os indivíduos”.

Nesse sentido, na esteira de Saraiva e Veiga-Neto (2009, p. 197), compreende-se que é preciso entender “como vem se constituindo a governamentalidade nos dias de hoje. Pensar como estamos sendo governados na atualidade é condição para que se possa compreender o que vem acontecendo no mundo e, em particular, nas escolas”. Dessa maneira, a seguir é apresentado como aconteceu a implantação do SEFE em vinte escolas da RME de Florianópolis.

2.3 O SEFE NA RME DE FLORIANÓPOLIS

Ao discutir sobre o conceito de sistema, Saviani (1978, p. 78) expõe que “assim, como o sistema é um produto da atividade sistematizadora, o *sistema educacional* é resultado da educação sistematizadora. Isso implica, então, que não pode haver *sistema educacional* sem educação sistematizada, embora seja possível esta sem aquele” (grifo do autor). Segundo o autor, para construir um sistema educacional, é necessário ter a “consciência dos problemas da situação”, “conhecimento da realidade (as estruturas)” e “formulação de uma pedagogia” (SAVIANI, 1978, p. 81). Sendo assim, entende-se que elaborar um sistema educacional trata-se de uma ação planejada perante a realidade educacional. Saviani (1999, p. 120) utiliza o conceito de sistema educacional como sinônimo de sistema de ensino: “Sistema de ensino significa, assim, uma ordenação articulada dos vários elementos necessários à consecução dos objetivos educacionais preconizados para a população à qual se destina”.

De acordo com o mesmo autor (1999, p. 122-125), quem definiu que é de competência dos municípios elaborar seus próprios sistemas de ensino não foi a Constituição Federal (1988), mas a LDBEN/96. Segundo a citada lei, é opcional para o município elaborar seu próprio sistema de ensino, integrar-se ao sistema de ensino do Estado ou compor um sistema único de educação básica junto com o Estado. Entretanto, “em verdade, a LDB, ainda que lhe dê caráter opcional, estabelece claramente a competência dos municípios para organizar os próprios sistemas de ensino” (SAVIANI, 1999, p. 124).

Dessa forma, o SEFE foi comprado para implementar um Sistema Educacional para os anos iniciais do ensino fundamental na RME. Segundo entrevista com o secretário de educação de Florianópolis, Rodolfo Pinto da Luz, “a Rede Municipal de Ensino não possui um Sistema de Ensino Próprio. A Diretoria de Educação Infantil elaborou as Diretrizes Curriculares, que poderão orientar na produção de um Sistema, se a RME quiser”.⁴⁰ Todavia, a SME não elaborou seu próprio sistema de ensino e atribuiu essa tarefa a uma empresa.

Apesar de o secretário dizer que SEFE “se adaptou às sugestões dadas pelos técnicos e professores, a fim de atender às metas do município”,⁴¹ os sistemas de ensino são constituídos de um conjunto de serviços que, independentemente da realidade dos municípios, são aplicados da mesma maneira, com os mesmos objetivos e as mesmas finalidades. Com isso, valendo-se da conceituação de “sistema educacional/ensino” proposta por Saviani, corrobora-se com Adrião et al., (2009, p. 801) ao afirmarem que as empresas valem-se da estratégia de utilizar o nome de “sistema de ensino” para o setor privado ampliar “seu mercado, ao incidir sobre o espaço público na mesma medida em que o setor público transfere parcela de suas responsabilidades para com a educação de iniciativa privada”. Nessa mesma direção, referindo-se ao Sistema que estuda, Mirolanda (2010, p. 64) afirma que

a constituição de um sistema de ensino não se dá no ato da transferência de responsabilidades, nem 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.

Ainda, Saviani (1999, 121) alerta que “nas sociedades modernas a instância dotada de legitimidade para legislar, isto é, para definir e estipular normas comuns que se impõem a toda a coletividade, é o Estado. Daí que, a rigor, só se pode falar em sistema, em sentido próprio, na esfera pública”. Portanto, entende-se que os sistemas de ensino comercializados por empresas privadas não se tratam do mesmo

⁴⁰ Entrevista concedida pelo secretário municipal de educação, Rodolfo Pinto da Luz, à Raquel de Melo Giacomini. Florianópolis, 4 de dezembro de 2012, p. 1.

⁴¹ Entrevista concedida pelo secretário municipal de educação, Rodolfo Pinto da Luz, à Raquel de Melo Giacomini. Florianópolis, 4 de dezembro de 2012, p. 1.

sistema educacional/ensino mencionado na Constituição Federal e LDBEN/96.

O secretário explicou que as editoras, empresas e livrarias, frequentemente vão à SME apresentar seus produtos para os técnicos em educação dos municípios avaliarem. O SEFE foi uma dessas empresas. Dessa maneira, em 2009, o SEFE forneceu todo o material para ser usado, de forma experimental, pela Escola Básica Municipal Donícia Maria da Costa. O fornecimento gratuito do material para a análise e/ou uso é uma das estratégias comerciais das editoras para criar vínculos com os professores e/ou gestores das secretarias de educação e assim conseguir realizar a venda de seu material (CASSIANO, 2007).

No ano seguinte, em 2010, a SME abriu licitação para a compra de um sistema de ensino. A licitação realizada em Florianópolis é da modalidade “**Pregão Presencial** do tipo **menor preço**” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 1, grifo do original). Esse tipo de licitação configura-se “quando o critério de seleção da proposta mais vantajosa para a Administração determinar que será vencedor o licitante que apresentar a proposta de acordo com as especificações do edital ou convite e ofertar o menor preço”.⁴²

Destarte, em 1º de fevereiro de 2012, foi publicado pela Secretaria Municipal da Administração e Previdência um edital com critérios e exigências da SME, aos quais as empresas devem se submeter. Segundo tal edital “no julgamento das propostas considerar-se-á vencedora aquela que, obedecendo às condições, especificações e procedimentos estabelecidos neste Edital, apresentar o ‘**menor preço global**’” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 8, grifo do original).

Conforme o edital da licitação do ano de 2012, além dos aspectos burocráticos, consta uma minuciosa descrição de como deve ser o Sistema a ser submetido para a licitação. Entretanto, o que chamou a atenção foi que o referido edital mais parece com uma fiel descrição dos materiais do SEFE, do que com um documento que estabelece critérios que podem ser ampliados para várias empresas. Dentre vários exemplos ilustrativos dessa constatação, dois deles são mais evidentes:

O material didático destinado aos 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, das escolas municipais da

⁴² Lei federal nº 8.666, de 21 de junho de 1993.

Disponível

em:

<http://www.ipism.mg.gov.br/arquivos/legislacoes/legislacao/leis/lei_8666.pdf>.

Acesso em: 30 ago. 2012.

Rede Pública de Ensino, para o ano letivo de 2012, deverá ser constituído de dois livros, formando uma coleção. Já para os alunos de 3º ao 5º ano deverá ser constituído de quatro volumes, formando uma coleção. Estes livros deverão ser bimestrais, divididos em volumes – dois por semestre – com no mínimo 136 páginas, no formato aproximado de no mínimo 20 x 27 cm, impresso em cores, papel off-set 75g, encadernação em espiral. Os livros deverão ser desenvolvidos com base na proposta sócio-histórica da educação, condizente com a proposta pedagógica do município. Estes livros deverão conter, obrigatoriamente, encaminhamento INTERDISCIPLINAR, contemplar o trabalho pedagógico com as áreas do conhecimento definidas para esse nível de ensino (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes e Educação Física) de maneira integrada, para facilitar a construção do conhecimento do aluno numa visão de totalidade, para que ele possa estabelecer relações daquilo que aprenderá na escola com os fatos do cotidiano (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 15, grifo do original).

Além disso, é estabelecido que se tenha material de apoio e palestra aos pais, com as seguintes exigências:

O material de apoio aos pais deverá ser composto de um livro anual, ilustrados, impressos em cores, com linguagem de fácil compreensão, mostrando como a família pode participar mais ativamente das atividades escolares dos filhos. Deverá abordar, também, aspectos do desenvolvimento infantil, saúde, sexualidade, afetividade, limites, auto-estima, direitos e deveres da criança e da família, prevenção às drogas e outros. Por ocasião da entrega dos livros aos familiares, um(a) docente especialista deverá ministrar os encontros com os familiares em forma de palestra ou oficina interativa, para detalhamento sobre os assuntos contidos nos mesmos (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 15).

Embora o livro destinado para os pais esteja organizado em quatro volumes e não em um único, o restante do material do SEFE se encaixa perfeitamente com o que é descrito no Edital. Na entrevista realizada com o secretário de educação, questionou-se sobre quem estabelece as exigências e critérios do edital e se o SEFE contribui de alguma maneira para sua formulação. De acordo com o secretário, “os quesitos da licitação são de responsabilidade da equipe técnica da SME. É vedado qualquer interferência externa. Não temos nenhuma ingerência sobre ela e a decisão segue os critérios expostos publicamente”. Portanto, por atender a todos os requisitos, o SEFE foi o vencedor nos três anos em que foi aberta licitação (2010, 2011, 2012).⁴³

Todavia, dentre os sistemas de ensino conhecidos até o momento, nenhum deles possui uma proposta interdisciplinar e material destinado às reuniões com a família. No Parecer nº 01/2012, aprovado em 14 de fevereiro de 2012, que avalia o material submetido ao Pregão presencial nº 024/SMAP/DLC/2012, o Instituto Unibrasil foi o único a submeter material para a avaliação.⁴⁴ Outra questão curiosa é o exíguo tempo entre a publicação do edital – 1º de fevereiro de 2012 – ao dia do pregão – 14 de fevereiro de 2012 –, ou seja, apenas treze dias para a adequação do material por parte das empresas de ensino. Nessa direção, corrobora-se com a opinião de Adrião et al. (2009, p. 807) quando dizem que “o material didático produzido pelas instituições privadas, não incide ou incide muito limitadamente qualquer forma de controle social ou técnico”. Interessante notar que em pesquisa realizada sobre o sistema de ensino SOME, em São Paulo, Mirandola (2010, p. 52) teve a mesma constatação: “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 de abertura do envelope”. Talvez isso seja uma prática comum para os municípios “fecharem o acordo” estabelecido antes do processo licitatório.

Ressalta-se, também, que o SEFE não é submetido a nenhuma avaliação do Ministério de Educação. Foi criada, pela SME de Florianópolis, uma “Comissão de Avaliação de Sistemas de Ensino”,

⁴³ Entrevista concedida pelo secretário municipal de educação, Rodolfo Pinto da Luz, à Raquel de Melo Giacomini. Florianópolis, 4 de dezembro de 2012, p. 2.

⁴⁴ No Parecer nº 01/2012, o Instituto Unibrasil está mencionado com o nome de VEZ – Instituto Unibrasil para o Desenvolvimento da Ciência e Cultura. Dessa forma, em outros documentos, o Instituto pode ter essa denominação, mas trata-se da mesma empresa.

por meio da Portaria nº 001/12, de 9 de janeiro de 2012, para “efetuar as avaliações dos Sistemas de Ensino participantes do Processo Licitatório na modalidade Pregão Presencial” (FLORIANÓPOLIS, 2012a, p. 2). Dessa maneira, o que acontece não é uma avaliação propriamente dita do material, mas sim um conferimento para saber se os materiais submetidos pelo SEFE estão de acordo com o que é exigido no edital, como se pode notar, por exemplo, no parecer dado ao material destinado aos alunos:

O material apresentado pela VEZ – Instituto Unibrasil para o Desenvolvimento da Ciência e Cultura tem a composição de apostilas organizadas por ano de curso, diferenciando-se na cor da apostila, nos volumes (V1 a V16), periodicidade de uso da apostila (semestral – 1º e 2º anos e bimestral – 3º ao 5º anos) e por eixos temáticos de abordagem, oferecendo os recursos didáticos e proposta de ensino interdisciplinar, com os materiais complementares, em conformidade com o que dispõe o Edital Pregão Presencial nº 024/SMAP/DLC/2012 e Anexo I.⁴⁵

Quanto às justificativas apresentadas pelo secretário de educação para a compra do material estão as seguintes: “O ponto positivo de um bom Sistema é que ele oferece formação aos professores, acompanha, interage com a família e avalia. Os professores seguem uma mesma metodologia e, no caso de transferência do aluno, não há perda ou repetição do conteúdo”, pois o material proporciona uma padronização dos assuntos.⁴⁶

De acordo com o secretário, todos esses fatores “contribuem para a qualidade de educação do município, como atestado pelo IDEB”.⁴⁷ Dessa forma, entende-se que a compra do SEFE está intrinsecamente relacionada com a questão de conquistar metas, pois além de o secretário de educação mencionar o Ideb, para ele os avanços

⁴⁵ Parecer nº 01/2012, da Comissão de Avaliação do material do SEFE submetido ao Edital Pregão Presencial nº 024/SMAP/DLC/2012. Aprovado em 14 de fevereiro de 2012.

⁴⁶ Entrevista concedida pelo secretário municipal de educação, Rodolfo Pinto da Luz, à Raquel de Melo Giacomini. Florianópolis, 4 de dezembro de 2012, p. 2.

⁴⁷ Entrevista concedida pelo secretário municipal de educação, Rodolfo Pinto da Luz, à Raquel de Melo Giacomini. Florianópolis, 4 de dezembro de 2012, p. 1.

na educação do município são vistos por meio dos progressos obtidos na “prova Floripa, feita pela SME e Provinha Brasil, do MEC”.⁴⁸

Segundo as responsáveis pelo SEFE na SME, as escolas têm autonomia para aderir ou não ao Sistema. O secretário de educação explicou que os técnicos da SME realizam a mediação entre a empresa e a escola. Porém, ao mesmo tempo se verificou que apresentar nota baixa no Ideb é motivo decisivo na adoção do Sistema de ensino privado. Ademais, ao longo da pesquisa evidenciou-se que a “escola” da qual a SME fala são apenas os diretores, orientadores e supervisores escolares.

Nas entrevistas com os professores que usam o SEFE, ao serem indagados se eles possuem a oportunidade de avaliar o material e escolher usá-lo, as respostas foram unânimes, no sentido de não participar da decisão.⁴⁹ Quatro professores disseram que o motivo para não terem escolhido usar o SEFE é em razão de que são Admitidos em Caráter Temporário (ACT). Por isso, quando chegaram à escola o material já tinha sido adotado e tiveram de usá-lo:

Não. Infelizmente, não. Eu quando cheguei, o material já estava sendo usado, já tinha sido adotado. Porque eu não sou efetiva da escola então, a gente chegou e dançou conforme a música.⁵⁰

Não. Quando eu cheguei falaram: ‘esse livro você vai ter que usar’ e deram todos os livros que tinha”.⁵¹

Já tinha. A gente não foi consultado, nada. Já tinha. Foi entregue para ser trabalhado.⁵²

⁴⁸ Entrevista concedida pelo secretário municipal de educação, Rodolfo Pinto da Luz, à Raquel de Melo Giacomini. Florianópolis, 4 de dezembro de 2012, p. 2.

⁴⁹ De 82 professores que responderam ao questionário, apenas nove deles marcaram a alternativa que dizia que nos três anos participaram da escolha para adoção do SEFE.

⁵⁰ Entrevista concedida por Hortência à Raquel de Melo Giacomini. Florianópolis, 22 de novembro de 2012.

⁵¹ Entrevista concedida por Rosa à Raquel de Melo Giacomini. Florianópolis, 29 de novembro de 2012.

⁵² Entrevista concedida por Lírio à Raquel de Melo Giacomini. Florianópolis, 22 de novembro de 2012.

Como eu sou ACT! Então foi um dia para arrumar a sala, então ela deu o material para dar uma olhada, olhei no final de semana e já começou a aula”.⁵³

A professora Dália contou que não participou do processo de escolha, pois estava de licença maternidade. Mas, quando ela retornou à escola disse que “é obrigada a seguir a linha da escola”.⁵⁴ A professora Violeta afirmou que é a direção quem escolhe.⁵⁵ E a professora Margarida relatou o seguinte: “Assim, eu acredito, pelo que eu conheço da minha escola quem escolheu usar o SEFE primeiramente foi a diretora que tinha. Que era uma diretora que era indicada e provavelmente apareceu essa oportunidade e ela estava topando todas”.⁵⁶ Por fim, a professora Gérbera que atua na escola que experimentou o material pela primeira vez, afirmou:

Quem decide é a direção da escola. Direção não, a coordenação. Porque no primeiro ano eu sei que veio para cá, para modelo e para ver como é que funcionava, qual era a adaptação e a partir daí já foi automático assim. Aí nos anos seguintes as outras escolas é que optavam por aderir ao SEFE ou não. Mesmo aqui na escola não teve consulta de professor. Foi introduzido e dado continuidade.⁵⁷

Enfim, pelas falas das professoras, percebe-se que não participar do processo decisório da adoção do SEFE e não ter autonomia para escolher se querem usar o material é uma realidade comum.

Como as escolas podem escolher aderir ou não ao SEFE, não são todas que o usam. Entretanto, o SEFE vem ampliando o seu

⁵³ Entrevista concedida por Begônia à Raquel de Melo Giacomini. Florianópolis, 23 de novembro de 2012.

⁵⁴ Entrevista concedida por Dália à Raquel de Melo Giacomini. Florianópolis, 23 de novembro de 2012.

⁵⁵ Entrevista concedida por Violeta à Raquel de Melo Giacomini. Florianópolis, 03 de dezembro de 2012.

⁵⁶ Entrevista concedida por Margarida à Raquel de Melo Giacomini. Florianópolis, 03 de dezembro de 2012.

⁵⁷ Entrevista concedida por Gérbera à Raquel de Melo Giacomini. Florianópolis, 23 de novembro de 2012.

mercado na RME. Em 2010, das 35 escolas que possuem turmas de anos iniciais (Apêndice F), treze delas usavam o SEFE (Quadro 1).

Quadro 1 – Escolas que aderiram ao SEFE em 2010

NOME DA ESCOLA	BAIRRO
Escola Básica Albertina Madalena Dias	Vargem Grande
Escola Básica Antônio Paschoal Apóstolo	Rio Vermelho
Escola Básica Batista Pereira	Alto Ribeirão
Escola Básica Donícia Maria da Costa	Saco Grande
Escola Básica Intendente Aricomedes da Silva	Cachoeira do Bom Jesus
Escola Básica João Alfredo Rohr	Córrego Grande
Escola Básica José Amaro Cordeiro	Morro das Pedras
Escola Básica José do Valle Pereira	João Paulo
Escola Básica Osmar Cunha	Canasvieiras
Escola Desdobrada José Jacinto Cardoso	Trindade
Escola Desdobrada Jurerê	Jurerê
Escola Desdobrada Marcolino José de Lima	Barra do Sambaqui
Escola Desdobrada Praia do Forte	Jurerê

Fonte: Informações obtidas no Departamento de Ensino Fundamental. Florianópolis (2012)

Embora em 2011 a Escola Básica Antônio Paschoal Apóstolo tenha desistido do uso do material, mais outras quatro escolas aderiram ao SEFE (Quadro 2).

Quadro 2 – Escolas que aderiram ao SEFE em 2011

NOME DA ESCOLA	BAIRRO
Escola Básica Adotiva Liberato Valentim	Costeira do Pirajubá
Escola Básica Henrique Veras	Lagoa da Conceição
Escola Desdobrada Costa de Dentro	Costa de Dentro
Escola Desdobrada Osvaldo Galupo	Morro do Horácio

Fonte: Informações obtidas no Departamento de Ensino Fundamental (2012)

Assim, no ano de 2011 eram dezesseis escolas que utilizavam o SEFE. Em 2012 mais quatro instituições de ensino aderiram ao Sistema, somando, em 2012, vinte escolas (Quadro 3).

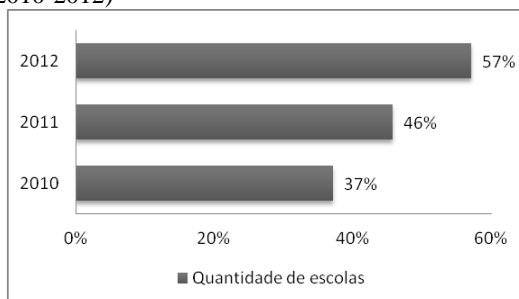
Quadro 3 – Escolas que aderiram ao SEFE em 2012

NOME DA ESCOLA	BAIRRO
Escola B. Acácio Garibaldi São Thiago	Barra da Lagoa
Escola Básica João Gonçalves Pinheiro	Rio Tavares
Escola Básica Mancio Costa	Ratones
Escola Básica Osvaldo Machado	Ponta das Canas

Fonte: Informações obtidas no Departamento de Ensino Fundamental (2012)

Com isso, percebe-se um aumento progressivo de escolas utilizando o SEFE, conforme se pode observar na Tabela 1.

Tabela 1 – Progressão do número de escolas municipais de Florianópolis que utilizam o SEFE (2010-2012)



Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações obtidas no Departamento de Ensino Fundamental (2012)

De acordo com o censo escolar realizado em 2011, a RME de Florianópolis possuía um total de 8.533 alunos matriculados nos anos iniciais da educação básica.⁵⁸ Desse total, em 2012, conforme número previsto no Edital para a aquisição do material, verifica-se que 5.415 utilizam o material do SEFE (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 13). Ou seja, mais da metade dos alunos matriculados nos anos iniciais.

Muito embora o secretário de educação afirme que “o Sistema não invalida o uso do livro didático”,⁵⁹ na pesquisa de campo soube-se que em algumas escolas os livros ficavam guardados na biblioteca da escola, assim, eles não eram usados e até mesmo eram colocados para doação. Os professores entrevistados relataram que não usam ou usam pouquíssimo as coleções de livros didáticos, pois as apostilas possuem muitos conteúdos e não sobra tempo para usar outro tipo de material.

Dessa maneira, ressalta-se para a questão do duplo pagamento por material didático às escolas da RME de Florianópolis. Em 2012, o valor que a empresa cobrou pela implementação na Rede de Florianópolis foi de R\$ 1.315.000,00.⁶⁰ Com isso, a RME de Florianópolis está privatizando o fornecimento de serviços educacionais antes realizados pelo Estado.

Marshall (1994, p. 24) explicita que a perspectiva de Foucault “é a de que o ‘poder’ designa relações entre parceiros nas quais certas ações modificam as ações de outros”. Nessa direção, no próximo capítulo é apresentado como o SEFE, por meio da coleção Caminhos, modifica as ações dos professores, isto é, como esse material é um instrumento de governo, a qual busca a normatização de condutas.

⁵⁸ INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>>. Acesso em: 7 jun. 2012.

⁵⁹ Entrevista concedida pelo secretário municipal de educação, Rodolfo Pinto da Luz, à Raquel de Melo Giacomini. Florianópolis, 4 de dezembro de 2012, p. 1.

⁶⁰ Parecer nº 01/2012, da Comissão de Avaliação do material do SEFE submetido ao Edital Pregão Presencial nº 024/SMAP/DLC/2012. Aprovado em 14 de fevereiro de 2012.

3 COLEÇÃO CAMINHOS: O INSTRUMENTO DA NORMA

O conteúdo está no SEFE. Se eu vou fazer qualquer coisa eu vou andar rumo àquele conteúdo. Para que eu vou fazer uma coisa diferente? Eu preparo minhas aulas a partir da apostila, os extras, os projetos, as atividades, tudo isso, eu não fico inventando outra coisa, até porque nem dá tempo.

(Professora Hortência)⁶¹

A fala da professora Hortência demonstra o quanto o SEFE, por meio da coleção Caminhos, traça estratégias para normatizar as práticas pedagógicas dos professores. Entende-se a coleção Caminhos como o carro chefe de tal sistema de ensino. Ela é o instrumento concreto presente nas escolas para normatizar tanto a conduta dos professores, quanto os conteúdos. Desse modo, a Empresa considera que facilita o trabalho dos professores na medida em que determina tudo o que tem de ser ensinado. Os professores não precisam decidir nem planejar atividades escolares, haja vista o material do SEFE englobar todas as tarefas, bem como as respostas para cada atividade.

Sendo assim, neste capítulo, analisa-se a coleção Caminhos no que tange à sua estrutura e organização, proposta teórica, proposta metodológica, normatização de conteúdos e avaliação. Por fim, é realizada a análise acerca da abordagem presente na coleção sobre a temática dos indígenas.

3.1 ORGANIZAÇÃO DA COLEÇÃO CAMINHOS

A coleção Caminhos tem várias autoras. Elas são: Carmen Lucia Gabardo, Célia Maria Zen Franco Gonçalves, Cilé Terezinha Toledo Ogg, Cintia Maria Honório, Katya Aparecida de Carvalho Pust, Larissa Silveira Costa, Maria de Rocio Marinho Buczek, Maria Julia Carreira Pacheco, Marília Marques Mira, Oralda Adur de Souza, Simone Regina Manosso Cartaxo e Valda Marcelino Tolkmitt.⁶² Os ilustradores são: Ivan Sória Fernandez e Ricardo Luiz Enz. A coleção é composta por dezesseis volumes de apostilas (Quadro 4).

⁶¹ Entrevista concedida por Hortência à Raquel de Melo Giacomini. Florianópolis, 22 de novembro de 2012.

⁶² O Apêndice G apresenta a formação acadêmica das autoras da coleção Caminhos.

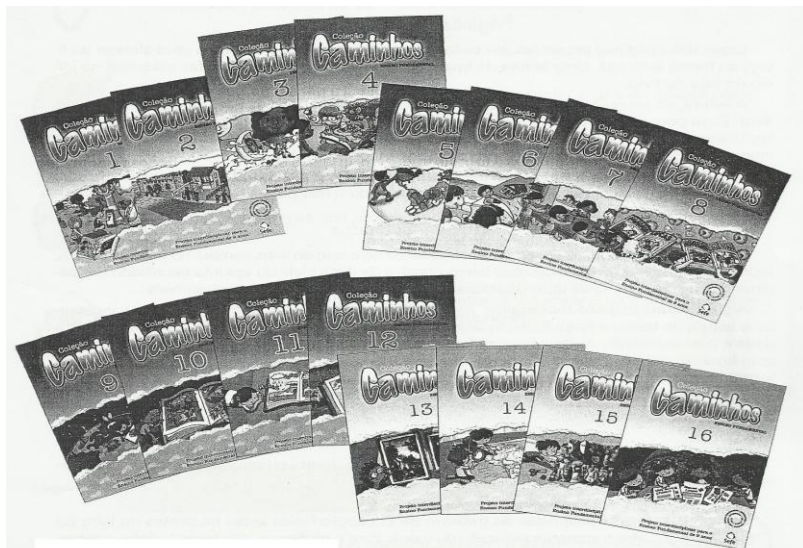
Quadro 4 – Organização das apostilas do SEFE de 1° ao 5° ano (2012)

ANO	COR DA APOSTILA	VOLUMES	Nº DE PÁGINAS	PERIODICIDADE
1° ano	Azul	Vol. 1	170 págs.	Semestral
		Vol. 2	172 págs.	
2° ano	Laranja	Vol. 3	154 págs.	Semestral
		Vol. 4	142 págs.	
3° ano	Verde	Vol. 5	168 págs.	Bimestral
		Vol. 6	168 págs.	
		Vol. 7	144 págs.	
		Vol. 8	152 págs.	
4° ano	Lilás	Vol. 9	152 págs.	Bimestral
		Vol. 10	172 págs.	
		Vol. 11	158 págs.	
		Vol. 12	152 págs.	
5° ano	Amarelo esverdeado	Vol. 13	208 págs.	Bimestral
		Vol. 14	184 págs.	
		Vol. 15	212 págs.	
		Vol. 16	190 págs.	

Fonte: Elaborado pela autora com base na coleção Caminhos e informações obtidas no Departamento de Ensino Fundamental da SME (2012)

As apostilas não indicam na capa o ano ao qual o volume é destinado, consta apenas a numeração do volume, como pode ser visto na Figura 4. É possível saber a qual ano escolar cada volume é destinado pela diferenciação de cores das apostilas.

Figura 4 – Organização da coleção Caminhos



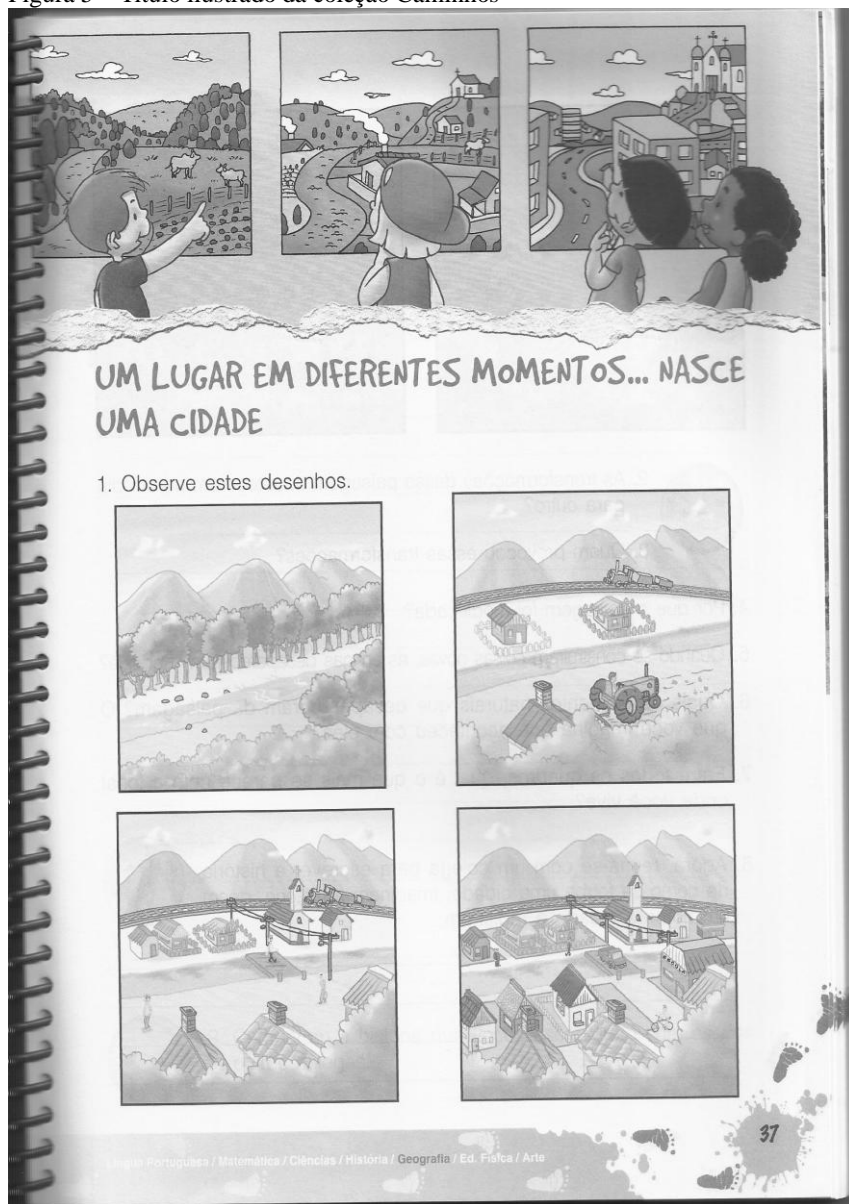
Fonte: GARBADO, Carmen Lucia et al. **Caminhos**: fundamentação correspondente aos livros 3 e 4 – livro do professor. Curitiba: Base, 2011. p. 83. 2º ano.

No que se refere à organização da apostila do aluno, cada volume possui itens, como Apresentação, Sumário, Páginas de Abertura e Ícones para indicar determinadas atividades. A coleção é organizada por títulos ilustrados, e não por unidades e/ou capítulos. Dessa forma, cada título é apresentado na apostila no topo da página juntamente com “uma ilustração que tem o objetivo de dar a ideia do assunto trabalhado nas páginas que o sucedem” (Figura 5).⁶³ Ao se observar o sumário de cada volume, percebe-se a extensa lista de títulos que a coleção possui: no 1º ano são 61 títulos; no 2º são 58 títulos; no 3º ano são 116 títulos; no 4º são oitenta títulos e; no 5º ano são 95 títulos. Segundo a apostila do professor: “Um livro é feito de partes, e os livros da Coleção Caminhos, em especial, têm muitas”.⁶⁴

⁶³ GARBADO, Carmen Lucia et al. **Caminhos**: fundamentação correspondente aos livros 1 e 2 – livro do professor. Curitiba: Base, 2011. p. 83.

⁶⁴ GARBADO, Carmen Lucia et al. **Caminhos**: fundamentação correspondente aos livros 1 e 2 – livro do professor. Curitiba: Base, 2011. p. 83.

Figura 5 – Título ilustrado da coleção Caminhos



Fonte: GARBADO, Carmen Lucia et al. **Caminhos**: fundamentação correspondente aos livros 5, 6, 7 e 8 – livro do professor. Curitiba: Base, 2011. p. 215. 3º ano.

3.2 A APOSTILA DO PROFESSOR

As apostilas do professor (de 1º ao 5º ano) são estruturadas por itens comuns a todos os níveis: apresentação, fundamentação teórica, encaminhamento metodológico, áreas de conhecimento, estrutura e organização da coleção; e itens específicos para os anos a que são destinados: quadro de conteúdos e critérios de avaliação e orientações para o professor.

3.2.1 Apresentação

A apresentação da coleção, dedicada aos professores, está presente no início da apostila e faz uma analogia ao nome da coleção Caminhos, dizendo se tratar de um material pensado para ser um “caminho” a ser percorrido: “Os livros da Coleção Caminhos foram pensados, um a um, como um ‘caminho’, um espaço a ser percorrido de um ponto a outro... andando, correndo, pulando, brincando”. É exposto para os professores, também, que “os seus alunos receberão os livros de uma coleção que foi orientada pelo pensamento e costura à mão... A linha foi a palavra que, gentilmente, entrava como ideia e saía costurada no papel, cada uma com uma cor, cada uma com um significado”. Além disso, por meio da frase “O rumo foi dado, e todo aquele que o percorrer deixará pegadas que indicarão o caminho para o outro e mais outro que vier...”[sic].⁶⁵ Essa indicação dá a entender que o professor precisa usar a coleção na sequência proposta. Sendo assim, na apresentação, não há um diálogo com o professor, como também não parece entendê-lo como um mediador do processo de ensino e aprendizagem, transparecendo que a Coleção foi elaborada para ser utilizada da forma como está indicada, independentemente do professor que a usará.

3.2.2 Bases teóricas

A fundamentação teórica da coleção Caminhos é apresentada em três páginas, dividida em dois itens: (a) A finalidade da educação e a função da escola e; (b) A Concepção de infância. No Item sobre a “Finalidade da educação e a função da escola”, não são apresentados explicitamente os pressupostos teóricos da coleção. Porém, o texto dá

⁶⁵ GARBADO, Carmen Lucia et al. **Caminhos**: fundamentação – livro do professor. Curitiba: Base, 2011. p. 3.

indicativos para se entender que se trata de uma perspectiva teórica marxista, uma vez que a finalidade da educação é exposta como tendo o objetivo de “propiciar o domínio do conhecimento necessário para responder às exigências da vida em sociedade”, e a função da escola é a da “transmissão do conhecimento produzido nas relações sociais e historicamente acumulado”.⁶⁶ Da mesma maneira, o texto possui alguns conceitos que sugerem vinculação com essa corrente teórica, pois entendem a realidade como uma totalidade.

Esse Item carece de referências nas quais se fundamenta a escolha teórica. Nas apostilas do 4º e 5º anos, que foram publicados em 2009, não há nenhum autor citado. Já nas apostilas do 1º, 2º e 3º anos, publicadas em 2011, embora o texto seja igual, há uma citação do autor Dermeval Saviani no meio do texto. Essa é a única vez que nesse Item a coleção faz menção a algum autor que seja de referência teórica na qual buscam fundamentação.

No Item “Concepção de infância”, é exposto que a infância é uma construção histórica, assim “a compreensão que se tem da criança é a de um ser histórico e culturalmente contextualizado, cuja diversidade, seja biológica, cultural ou cognitiva, precisa ser considerada e respeitada”.⁶⁷ Ademais, nesse Item é explicado que a coleção tem como referencial teórico os estudos de Vygotsky. Sendo assim, algumas das questões centrais propostas por esse autor são pontuadas, tais como as que se referem às interações sociais como sendo fundamentais para a aprendizagem individual e ao papel do adulto como mediador da aprendizagem para a transformação dos conhecimentos prévios dos alunos. Nessa parte, são referenciados quatro autores para a discussão: Ghiraldelli (1996), Arroyo (1994), Vygotsky, (1998) e Lima (2001).

A coleção apresenta o conceito de infância e de criança como sinônimos. Isso desconsidera muitos estudos da atualidade que se dedicam a pesquisar sobre a especificidade de cada conceito, os quais não possuem o mesmo significado. Da mesma maneira, se o SEFE afirma que possui uma proposta interdisciplinar, por que a coleção não se baseia em diferentes áreas de conhecimento para compreender as

⁶⁶ GARBADO, Carmen Lucia et al. **Caminhos**: fundamentação-livro do professor. Curitiba: Base, 2011. p. 5.

⁶⁷ GARBADO, Carmen Lucia et al. **Caminhos**: fundamentação-livro do professor. Curitiba: Base, 2011. p. 7.

contribuições delas para o entendimento dos conceitos de infância e criança?⁶⁸

Com isso, na fundamentação teórica da coleção Caminhos não são utilizados estudos, pesquisas da área educacional realizadas nos últimos anos. Além disso, é citada pontualmente a Constituição brasileira (1988) e a LDBEN/96, quando é mencionado que a criança atualmente é um sujeito de direitos. Interessante notar que, em se tratando desse tema, não há inferência alguma ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei nº 8.069, de 1990). Do mesmo modo, não há referências a outros documentos oficiais como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (2005) ou a de Florianópolis (2008).

3.2.3 Interdisciplinaridade ou normatização de práticas?

O Edital de licitação para a compra do sistema de ensino estabelece que ele precisa ter uma proposta interdisciplinar (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 15). O parecer que aprova a compra do SEFE afirma que esse Sistema possui tal proposta metodológica.⁶⁹ No site do SEU é destacado sobre sua abordagem interdisciplinar.⁷⁰ Da mesma forma, nos cursos de capacitação e em conversas realizadas tanto com representantes da SME, quanto com os professores que usam o SEFE, a metodologia interdisciplinar da coleção Caminhos era sempre uma questão pontuada. Todavia, na apostila do professor não há o termo “interdisciplinaridade” citado. Apenas na capa da apostila destinada aos alunos consta: “Projeto interdisciplinar para o ensino fundamental”.

Dentre os estudiosos do tema da interdisciplinaridade, destaca-se Veiga-Neto (1995, [1995 ou 1996], 1997, 2010) e Fazenda (1993, 1995, 1996, 2001). Ambos se debruçam a estudar e pesquisar sobre interdisciplinaridade desde quando esse tema emergiu no contexto brasileiro, no fim da década de 1970. Essa emergência se deu,

⁶⁸ Dentre os autores e pesquisadores que produziram conhecimento sobre tal assunto, destacam-se alguns: da História: Ariès (1986), Heywood (2004); da Sociologia: Javeau (2005), Sarmento (1997, 2002); da Antropologia: Cohn (2005); da Psicologia: Vasconcelos (2008).

⁶⁹ Parecer nº 01/2012, da Comissão de Avaliação do material do SEFE submetido ao Edital Pregão Presencial nº 024/SMAP/DLC/2012. Aprovado em 14 de fevereiro de 2012, p. 2.

⁷⁰ Disponível em: <<http://www.sistemaunibrasil.com.br/>>. Acesso em: 22 fev. 2013.

sobretudo, depois da publicação do livro “Interdisciplinaridade e patologia do saber” de Hilton Japiassu (1976).

Com uma perspectiva pós-estruturalista, Veiga-Neto (1997) chama as discussões ocorridas no Brasil sobre interdisciplinaridade de “movimento pela interdisciplinaridade”. Segundo o autor, essa é uma linha de estudos curriculares e não, propriamente, uma teoria do currículo. Veiga-Neto argumenta que esse movimento emergiu pela junção de duas vertentes: a dos “estudos epistemológicos, de caráter essencialista e fortemente centrados na transcendentalidade da razão e do sujeito humano” e de “um discurso pedagógico reformista, também de caráter humanista essencialista” (1997, p. 65).

Veiga-Neto (1997, p. 66) propõe-se a “analisar alguns discursos (filosóficos e pedagógicos) que estão na base” do movimento interdisciplinar. Tal movimento postula a integração entre os saberes, num horizonte imediato. E, em “um horizonte mais amplo, ele espera alcançar a unidade do saber, isto é, a fusão disciplinar, fazer desaparecer a própria interdisciplinaridade” (VEIGA-NETO, 1997, p. 66). Sendo assim,

esse movimento tem como objetivo apontar metodologias de trabalho pedagógico que se ocupam em tentativas para recuperar uma totalidade de pensamento, a qual teria sido perdida pelo fracionamento que a ciência moderna trouxe tanto à nossa ‘maneira de pensar’ quanto ao próprio mundo. Na medida em que se discute conteúdos e metodologias de ensino esse movimento é curricular (VEIGA-NETO, 1997, p. 67).

Ao analisar produções bibliográficas que debatiam o tema, Veiga-Neto (1997, p. 68) conclui que o movimento pela interdisciplinaridade possui uma “formação discursiva coerente e se estabeleceu em dois eixos”:

O primeiro, de fundamentação, está articulado num discurso filosófico (epistemológico) que parte de uma postura humanista crítica. O segundo eixo, de desenvolvimento, está claramente anunciado pelo discurso filosófico, mas que vai se expandir no discurso pedagógico de cunho prescritivo. É aí que ele vai, então, tratar de conteúdos e, principalmente, das metodologias

tanto para organizar esses conteúdos, quanto para trabalhá-los no ensino (VEIGA-NETO, 1997, p. 68).

O autor assinala que, do lado epistemológico, o livro mais importante foi o de Japiassu (1976) e, do lado pedagógico, o primeiro livro a discutir a interdisciplinaridade foi o de Ivani Fazenda (1993) “Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia”.

Com base nessas explicações, pode-se entender melhor o que está exposto na coleção Caminhos, especificamente, no segundo subtítulo dos encaminhamentos metodológicos. Muito embora na coleção Caminhos não haja autores citados ou termos que nos ajudassem a compreender o que, realmente, estavam propondo, o texto desse Item dá indicativos para compreender que a coleção se apropriou dessas discussões do movimento pela interdisciplinaridade ao qual Veiga-Neto se refere. Por exemplo, os dois eixos – epistemológico e pedagógico – podem ser vistos no material: “Os fios condutores foram definidos a partir de uma concepção reflexiva (filosófica) e conceitual (epistemológica) que direcionou tanto a seleção dos conteúdos quanto a elaboração das atividades (atos e ações) que **deverão ser trabalhadas**” (grifo nosso).⁷¹ Entretanto, em seguida não é explicado do que trata essa “concepção reflexiva (filosófica) e conceitual (epistemológica)”. Ademais, o que está grifado, pode demonstrar o que Veiga-Neto (1997, p. 67) diz a propósito do movimento pela interdisciplinaridade: que “não tem um caráter propriamente analítico, mas, sim, prescritivo”.

Veiga-Neto também explica a concepção epistemológica de Gusdorf (autor que escreveu o prefácio do livro de Japiassu), a qual entende que, em virtude da especificação das ciências do conhecimento, “o mundo em que vivemos padece de uma doença muito grave” (GUSDORF, 1976, p. 7 apud VEIGA-NETO, 1997, p. 68), pois o conhecimento fragmentado não compreende o homem em sua totalidade e, portanto, o desumaniza. Sendo assim, para Gusdorf, tornou-se necessária a criação de uma nova epistemologia capaz de abarcar a totalidade do saber: a interdisciplinar. “Assim, a aproximação disciplinar – que pode ser em vários matizes ou níveis (multi, pluri, inter, transdisciplinar, etc.) e que pode ser adjetivada de várias maneiras – viria como um remédio para esse mundo doente, para um mundo cuja

⁷¹GARBADO, Carmen Lucia et al. **Caminhos**: fundamentação-livro do professor. Curitiba: Base, 2011. p. 9.

harmonia se perdeu” (VEIGA-NETO, 1997, p. 69). Nessa direção, Japiassu, expõe que a interdisciplinaridade é

a) contra um saber fragmentado, em migalhas, pulverizado numa multiplicidade crescente de especialidades, em que cada uma se fecha como que para fugir ao verdadeiro conhecimento; b) contra o divórcio crescente, ou esquizofrenia intelectual, entre uma universidade cada vez mais compartimentada, dividida, subdividida, setorizada, e a sociedade em sua realidade dinâmica e concreta, onde a ‘verdadeira vida’ sempre é percebida como um todo complexo e indissociável. [...]; c) contra o conformismo das situações adquiridas e das ‘idéias recebidas’ ou impostas (JAPIASSU, 1976, p. 24 apud VEIGA-NETO, 1997, p. 69).

Conforme Veiga-Neto (1997, p. 70), em razão do contexto histórico em que esse discurso foi proposto, que “buscava novas pedagogias para uma nova sociedade [...] (fez com que) o discurso epistemológico chegasse ao campo pedagógico. Aí, o movimento pela interdisciplinaridade assumiu aqueles pressupostos articulados pela epistemologia”.⁷²

E, para mostrar como se deu essa pedagogização, o autor recorre à análise feita por Fazenda (1995, p. 17-18). A autora diz que o que marcou a década de 1970 foi a “a busca de uma explicitação filosófica” na qual “procurávamos uma definição de interdisciplinaridade”; em 1980, a procura se deu por uma “diretriz

⁷² Veiga-Neto (1997, p. 75-78) esclarece que, no decorrer da Guerra Fria (1945-1991), dois discursos sobre o currículo emergiram. Um deles denominado pelo autor de cientificista, “apresenta-se como uma tentativa de criar mais e mais cientistas, cada vez mais especializados, e, no caso, a serviço de uma economia capitalista” (VEIGA-NETO, 1997, p. 76). E outro, o da interdisciplinaridade, que buscava a não especialização científica, como também a formação do homem integral, sem hierarquização tanto intelectual quanto profissional. Entretanto, o autor faz uma ressalva: “Mas isso não significa que os dois movimentos, antagônicos na origem, tivessem sido necessariamente apropriados por correntes pedagógicas opostas” (VEIGA-NETO, 1997, p. 76). Segundo o autor, no Brasil, a interdisciplinaridade atraiu os educadores por possuir um caráter de novidade e, com isso, poderia proporcionar mudanças na situação educacional e social em que o país se encontrava.

sociológica”, na qual “tentávamos explicitar um método para a interdisciplinaridade” e; em 1990, estava-se “em busca de um projeto antropológico”, pois estavam “partindo para uma construção de uma teoria da interdisciplinaridade”.

Com base nisso, Veiga-Neto tece algumas críticas ao movimento. Uma delas contribui para se pensar no SEFE. Trata-se do movimento pela interdisciplinaridade possuir uma “ambição programática” (VEIGA-NETO, 1997, p. 72). Essa ambição pode se mostrar de dois modos: (1) pela forma: “quando a retórica é retumbante, otimista, ufanista” (VEIGA-NETO, 1997, p. 73-74); (2) pelo conteúdo: “quando ela se faz de modo mais sutil, ou seja, quando o discurso ou faz tranqüilamente afirmações categóricas sobre questões problemáticas ou faz silêncio sobre as dificuldades que envolvem essas mesmas questões” (VEIGA-NETO, 1997, p. 74). Considerando esses aspectos, compreende-se que, quando o Instituto Unibrasil diz ser seu compromisso o de “transformação social pela educação”⁷³ e, igualmente, quando a Editora Base apresenta que o seu “objetivo é fornecer para os alunos da rede pública e do ensino particular, o acesso a uma educação de qualidade”,⁷⁴ ambos são ambiciosos e realizam uma “retórica retumbante, otimista, ufanista”. Da mesma forma, entende-se que o SEFE está “silenciando as dificuldades que envolvem essas mesmas questões”, uma vez que não se propõe a discutir sobre as problemáticas atuais da educação que causam o fracasso escolar, e veiculam que seu Sistema dará conta de melhorar o ensino público do país.

Conforme Veiga-Neto (1997, p. 74), “um frequente resultado dessa ambição é a imputação de culpa a alguém ou a alguma instituição”. O SEFE estaria culpando a escola pública pelo fracasso da educação? Ou, ainda, seriam os professores, o poder público ou a escola pública os fracassados? Por isso, produzir um material pronto e acabado, e inculcando que seu uso resolverá os problemas. A afirmação anterior vai ao encontro do argumento do autor quando diz que “essa ambição é bastante comum nos discursos pedagógicos, principalmente quando eles se articulam numa perspectiva internalista” de currículo (VEIGA-NETO, 1997, p. 73). Segundo Veiga-Neto, nessa “perspectiva

⁷³ Disponível em: <<http://www.institutounibrasil.com.br/>>. Acesso em: 22 fev. 2013.

⁷⁴ Disponível em: <<http://www.baseeditora.com.br/?system=paginas&action=read&id=85>>. Acesso em: 22 fev. 2013.

internalista”, as perguntas que se faz é “o quê?” (que conteúdos curriculares) e “como fazer?” (a metodologia para se trabalhar com tais conteúdos). Dessa maneira, opõe-se a uma perspectiva externa de currículo que se preocupa em compreendê-lo numa perspectiva mais ampla, valendo-se da pergunta “por quê?” (para quem serve determinado conteúdo) (VEIGA-NETO, 1997, p. 59-64). Assim, não estaria o SEFE apenas mostrando “o que” ensinar e “como” ensinar?

Além disso, Veiga-Neto (1997, p. 63) diz que essa perspectiva internalista de currículo, presente em tal movimento, pode ser denominada de “tecnicista, tradicional ou positivista”. Com isso, torna-se pertinente apresentar o fragmento de uma reportagem em que a professora Leda Sheibe expõe sua opinião:

Ao falar em sistemas estruturados, Leda Sheibe lembra da pedagogia tecnicista, movimento alicerçado no princípio da otimização (racionalidade, eficiência e produtividade) que predominou no país nas décadas de 60 e 70. Ela considera que as apostilas são uma espécie de tecnicismo reconfigurado e um contraponto a uma abordagem mais humanista da educação. ‘Esse modelo visa que o aluno se saia bem em determinados testes que privilegiam conhecimentos específicos. Não há uma escolarização que envolva a formação do cidadão para a vida e para o mundo’.⁷⁵

Outro aspecto presente nos encaminhamentos metodológicos da coleção Caminhos referente à perspectiva internalista do currículo está em buscar em outra área de conhecimento – a psicologia – saberes para responder perguntas do tipo “como ensinar?”. Desse modo, em três momentos dessa parte da apostila do professor é mencionada a questão da aquisição do conhecimento para o “desenvolvimento das funções superiores”.⁷⁶ No entanto, não é explicado o que significa isso e, igualmente, não é mencionado o autor Vygotsky, formulador de tal conceito. Com isso, a análise permanece internamente no currículo “às

⁷⁵Disponível

em:

<<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/160/condicionamento-docente-234820-1.asp>>. Acesso em: 24 fev. 2013.

⁷⁶ GARBADO, Carmen Lucia et al. **Caminhos**: fundamentação-livro do professor. Curitiba: Base, 2011. p. 9 -10.

vezes saindo da moldura para buscar mais elementos a fim de enriquecer o quadro, mas sem propriamente questioná-lo sob um olhar externo” (VEIGA-NETO, 1997, p. 85).

Veiga-Neto faz outras críticas ao movimento interdisciplinar. Algumas delas contribuem para se pensar no que é proposto pela coleção Caminhos.⁷⁷ Trata-se das “questões mais de fundo e relativas ao enquadramento iluminista dos discursos que dão sustentação ao movimento pela interdisciplinaridade” (VEIGA-NETO, 1997, p. 83). O autor critica o uso da categoria “totalidade” a qual, segundo ele, “vem sendo proclamada, desde o início do movimento com bastante entusiasmo” (VEIGA-NETO, 1997, p. 89). Veiga-Neto mostra que, ao usar essa categoria, autores, como Gusdorf, Japiassu e Fazenda, estão se referindo a um saber unitário. “A esse entendimento dos saberes como ‘manifestações’ de um saber geral, universal, costuma-se denominar de unitarismo epistemológico [...] que faz do *método único* uma necessidade” (VEIGA-NETO, 1997, p. 90, grifo do autor).

Nessa direção, o autor lembra que, para o movimento pela interdisciplinaridade, essa é uma forma de acabar com as fronteiras disciplinares e as especificações dos saberes. Com isso, Veiga-Neto (1997, p. 91) pensa no currículo e diz que “é muito difícil, se não impossível, imaginar o processo de educação escolar sem uma estrutura curricular baseada em categorias, quais unidades mais ou menos estanques e mais ou menos articuladas entre si”. Isso porque,

mesmo imaginando um saber não dividido segundo disciplinas, talvez sempre tenhamos um

⁷⁷ O autor ainda faz outras críticas ao movimento que não serão expostas, pois extrapolam o objetivo da análise sobre o SEFE. Assim, não só nesse texto, mas em outros (Veiga-Neto, 1995, [1995 ou 1996], 2010), o autor discute os aspectos que fizeram com que o movimento pela interdisciplinaridade não tivesse sucesso, pois, segundo ele, é comum que “a um discurso pedagógico forte e de ampla circulação (como foi o caso do movimento interdisciplinar) não correspondem ações educacionais da mesma intensidade e na mesma direção” (1997, p. 65). Essas críticas, conforme exposto por Veiga-Neto (1997, p. 79-83), não têm o intuito de desconsiderar o movimento ou os autores que fazem parte dele, tendo em vista que “numa perspectiva pós-estruturalista, o que interessa não é propriamente, descobrir as verdades, mas sim conhecer as condições que possibilitam que se estabeleçam essas ou aquelas verdades; ou, como diria Foucault, conhecer os *regimes de verdade*. A crítica, então, constitui-se num escrutínio *em torno* dos regimes de verdade e não *dentro* desses regimes” (VEIGA-NETO, 1997, p. 80-81, itálico no original).

saber dividido segundo outros ‘elementos’, outros ‘eixos’, outros ‘tipos’ de categorias. Se for mesmo assim, então fica bastante problemático pretendermos alcançar uma totalidade do saber (VEIGA-NETO, 1997, p. 91).⁷⁸

Essas considerações auxiliam a pensar, mais uma vez, nos encaminhamentos metodológicos da coleção Caminhos, por um lado, sobre a totalidade do conhecimento e, por outro, referente à impossibilidade de alcançar a totalidade do saber. No segundo subtítulo dos encaminhamentos metodológicos, consta a categoria “totalidade”: “Encaminhamento metodológico dos conteúdos numa perspectiva de **totalidade**” (grifo nosso).⁷⁹ Esse texto inicia dizendo o seguinte:

Para o encaminhamento metodológico dos conteúdos escolares, foram considerados os conceitos de tempo e espaço como articuladores do processo de ensino e como estruturantes àqueles que **compõem e articulam o objeto de estudo de cada ciência**, elegendo-os como **fiis condutores** (grifo nosso).⁸⁰

Outros fragmentos do texto dão indicativos para entendermos a perspectiva da Coleção nessa mesma direção apontada por Veiga-Neto – a do movimento pela interdisciplinaridade. Um deles é o seguinte:

O tratamento metodológico integra os enfoques dados pelas ciências na sistematização do conhecimento. Ele busca a **unicidade** tratando dialeticamente a interdependência que se pauta em **conceitos articuladores**, temporais e espaciais, e nos conceitos fundamentais (estruturantes) em que se apoiam as ciências. O tratamento do

⁷⁸ O autor ainda acrescenta que o movimento pela interdisciplinaridade desconsiderou as contribuições dos estudos sobre a história das disciplinas escolares, os quais mostram que o que se ensina nas escolas não se trata dos saberes acadêmicos, nem de como eles se organizam no campo científico (VEIGA-NETO, 1997, p. 97).

⁷⁹ GARBADO, Carmen Lucia et al. **Caminhos**: fundamentação-livro do professor. Curitiba: Base, 2011. p. 9.

⁸⁰ GARBADO, Carmen Lucia et al. **Caminhos**: fundamentação-livro do professor. Curitiba: Base, 2011. p. 9.

conhecimento deve estabelecer as relações entre **as partes de cada conteúdo** e dessas com **um todo** (grifo nosso).⁸¹

E, ainda,

Como as áreas do conhecimento ou o conteúdo escolar podem contribuir para a compreensão da realidade e a **formação mais ampla do homem** (grifo nosso).⁸²

Assim, com base na crítica de Veiga-Neto, pode-se inferir que, por mais que na coleção Caminhos seja dito que o encaminhamento metodológico busca a totalidade e unicidade do conhecimento, a fragmentação acontece uma vez que são eleitos fios condutores para se trabalhar os conteúdos.⁸³ E ainda, a própria coleção Caminhos expõe os objetos de estudo, a fundamentação, os eixos e encaminhamentos metodológicos de cada área de conhecimento separadamente.⁸⁴ Iguualmente, em cada ano é apresentada uma lista de conteúdos a serem trabalhados em cada disciplina, as quais mais uma vez não interagem entre si. Não há em nenhum local da coleção a apresentação de como essas áreas de conhecimento podem se relacionar e construir uma interação entre elas próprias, por meio dos fios condutores. Sobre essa questão da não interação entre as áreas de conhecimento, pode-se observar o que traz a apostila do professor sobre a organização da apostila do aluno referente às áreas de conhecimento:

Cada uma (das partes) trata de diversos conteúdos e ao mesmo tempo do **conhecimento mais**

⁸¹GARBADO, Carmen Lucia et al. **Caminhos**: fundamentação-livro do professor. Curitiba: Base, 2011. p. 9.

⁸²GARBADO, Carmen Lucia et al. **Caminhos**: fundamentação-livro do professor. Curitiba: Base, 2011. p. 9.

⁸³ Na coleção Caminhos, é exposto que os eixos de tempo e espaço são os articuladores da proposta. Contudo, tanto na SME, quanto nos assessoramentos do SEFE, foram apresentados eixos norteadores de cada ano escolar os quais não estão expostos em tal coleção. Eles são: 1º ano: moradia e identidade; 2º ano: brinquedos e brincadeiras, e cidadania; 3º ano: lugares do mundo, campo, cidade, terra e civilização; 4º ano: planeta terra, biodiversidade, água um bem e ar; e 5º ano: Brasil: colônia, império, república e modernidade.

⁸⁴GARBADO, Carmen Lucia et al. **Caminhos**: fundamentação-livro do professor. Curitiba: Base, 2011. p. 10-44.

específico de uma determinada área: Matemática, Artes, Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências e Educação Física. O sumário está organizado por meio de títulos que dão a ideia da área de conhecimento e dos assuntos a serem trabalhados. Ele tem a função de indicar e especificar a ordem em que se sucedem os assuntos sem, no entanto, explicitar para o aluno o conteúdo e a área do conhecimento. Esses devem estar bem claros para o professor (grifo nosso).⁸⁵

Presentes no sumário, os títulos são apresentados no corpo do livro, sempre no topo da página, acompanhados de uma ilustração que tem o objetivo de dar ideia do assunto trabalhado nas páginas que o sucedem. **Cada título dá ênfase a uma determinada área de conhecimento** (grifo nosso).⁸⁶

Há ainda, na coleção Caminhos, um rodapé (Figura 6) que “indica o número da página e, também, apresenta as áreas de conhecimento trabalhadas na apostila do aluno, **dando destaque para a(s) que está(ão) em evidência** em cada página” (grifo nosso).⁸⁷

Figura 6 – Rodapé da apostila do aluno



Fonte: GARBADO, Carmen Lucia et al. **Caminhos**: fundamentação correspondente aos livros 9, 10, 11 e 12 – livro do professor. Curitiba: Base, 2011. p. 417. 4º ano.

⁸⁵ GARBADO, Carmen Lucia et al. **Caminhos**: fundamentação correspondente aos livros 1 e 2 - livro do professor. Curitiba: Base, 2011. p. 83.

⁸⁶ GARBADO, Carmen Lucia et al. **Caminhos**: fundamentação correspondente aos livros 1 e 2 - livro do professor. Curitiba: Base, 2011. p. 83.

⁸⁷ GARBADO, Carmen Lucia et al. **Caminhos**: fundamentação correspondente aos livros 1 e 2 - livro do professor. Curitiba: Base, 2011. p. 84.

É nesse sentido que fica difícil de compreender o que é proposto pela coleção, uma vez que seus argumentos não seguem uma mesma direção. O argumento de Veiga-Neto é da impossibilidade de existir um método que consiga eliminar os saberes disciplinares, dado que o autor “vê a disciplinaridade como um dos dispositivos que mais contribuíram para (ou mesmo determinaram) o surgimento do sujeito moderno, autogovernado” (VEIGA-NETO, 1997, p. 92). Por isso, o autor questiona o entendimento da disciplinaridade como uma patologia do saber.

Numa perspectiva foucaultiana, as disciplinas são produtivas e não regressivas. Em vez de serem vistas como resultantes de um retrocesso dos saberes, elas são entendidas como produtoras de um tipo ou configuração especial de saberes – os saberes disciplinares – que estão a serviço de um tipo especial de poder – o poder disciplinar. Disso tudo resulta um tipo de sujeito – o sujeito disciplinar –, num mundo moderno que é, ele mesmo, um mundo disciplinar. Daí também se compreende melhor o papel produtivo da escola como máquina encarregada de produzir corpos e mentes disciplinados, que formam um mundo disciplinar. É por isso que o saber fragmentado em disciplinas está tão profunda e historicamente entranhado na organização curricular (VEIGA-NETO, 1997, p. 93-94).

Sendo assim, o autor dirá que as disciplinas são constituintes da Modernidade e que, para acontecer qualquer mudança, precisará de transformações que vão muito além dos currículos escolares. Porém, se Veiga-Neto pensa que é impossível unificar as disciplinas, isso não quer dizer que ele não avalie como importante uma maior aproximação entre elas. Assim, o autor defende o trabalho por meio de uma perspectiva pluridisciplinar, na qual as especificidades de cada disciplina são respeitadas e valorizadas e, a partir disso, as disciplinas são postas a dialogar. Segundo ele “um ensino assim pluridisciplinar contribuirá para que nós e nossos alunos aprendamos a conviver com o pluralismo não só das disciplinas mas, sobretudo, das idéias, dos gêneros, das etnias, das religiões, etc.” (VEIGA-NETO, 1995, p. 340).

Segundo Fazenda (1993, p. 51) – a quem Veiga-Neto (2010, p. 8) diz que se pode “creditar [...] a emergência e o fortalecimento do movimento pedagógico pela interdisciplinaridade no País” –, “a

‘interação’ seria condição necessária para a interdisciplinaridade”. A autora argumenta o seguinte:

Delimitando mais rigorosamente o conceito de interdisciplinaridade, conclui-se que esta seria um passo além dessa integração, ou seja, para que haja interdisciplinaridade deve haver uma ‘sintonia’ e uma adesão recíproca, uma mudança de atitude frente a um fator a ser conhecido; enfim, o nível de interdisciplinaridade exigiria uma ‘transformação’, ao passo que o nível de integrar exigiria apenas uma ‘acomodação’ (FAZENDA, 1993, p. 51).

Nessa linha de pensamento, a coleção Caminhos não possui uma interação que possibilite uma transformação no modo de ensinar as áreas de conhecimento. Ela está mais configurada em uma forma de acomodação dos conteúdos, pois as disciplinas são organizadas alternativamente ao longo das apostilas, produzindo um sentido de manual, no qual o professor possui a tarefa de seguir sua prática de acordo com o estabelecido e na mesma sequência proposta pelo SEFE.

Por isso, a coleção também proporciona uma acomodação da ação docente, uma vez que foi comum os professores nos cursos de capacitação comentarem que “as apostilas são o próprio planejamento”. Igualmente, os oito professores entrevistados corroboram com essa opinião. Desse modo, ao utilizar a coleção Caminhos, não é mais necessário que o professor planeje sua prática diária, tendo em vista que a apostila já se encarrega disso. Ou, de outra maneira, como se observou nos cursos, o planejamento se resume a planejar em que dia será usada determinada página da apostila. Essa afirmação pode ser ilustrada com o exemplo da “Hora do planejamento” realizada nos cursos para o 1º ano, no qual eram reservadas, aproximadamente, duas horas para os professores elaborarem seus planejamentos com base nas páginas selecionadas pela assessora: no curso realizado no mês de junho, foi solicitado aos professores que planejassem o que iriam fazer com os conteúdos das páginas 119 a 177 da apostila do professor, para os 23 dias que faltavam para as férias de julho; no curso de agosto, o planejamento foi da página 180 à 209 da apostila do professor; e, em outubro, deveriam ser planejadas as páginas que restavam para concluir as apostilas, isto é, das páginas 231 a 261 da apostila do professor.

A fala da professora Margarida contribui para entender como a coleção Caminhos colabora para a acomodação: o SEFE “facilita a vida

do professor meio malandro. Então o professor pega a apostila vai seguindo, xeroca o começo da apostila e entrega como planejamento”.⁸⁸ A professora Rosa partilha da mesma opinião: “eu ouvi uma frase de uma amiga minha que ela falou bem assim: ‘Esse material é muito bom, bom para malandro’, sabe! É porque é assim! É uma coisa que quem quiser vim dar aula, pega a apostila e dá, tá ali”.⁸⁹ Da mesma forma, a professora Hortência diz que “cômodo é muito. Agora, eu não sou uma pessoa cômoda. Para comodidade é perfeito!”.⁹⁰ Com isso, pode-se inferir que qualquer pessoa, desprovida de formação específica até, pode chegar à sala de aula, abrir a apostila na página onde parou na aula do dia anterior e continuar os conteúdos. Também, nem é preciso se preocupar em como e quando trabalhar as diferentes áreas de conhecimento, já que estão distribuídas alternativamente na apostila.

Quando questionados sobre as alterações na prática de planejar usando o SEFE, percebeu-se um discurso homogêneo sobre o planejamento. Seguem alguns fragmentos dos relatos dos professores:

É que o SEFE direciona teu planejamento. Não dá para abrir muita coisa, é isso que eu digo, não dá para abrir muita coisa. Ele tem as atividades, tem os conteúdos, tu vai antecipar um e ir além. E aí ele direciona teu planejamento para determinada coisa, já na outra escola que eu trabalhei que não era, eu tinha que inventar tudo.⁹¹

Olha, numa questão de planejamento, como a gente senta muito, porque é muito material para dar conta e você fica presa naquilo ali, eu fico, não sei como estão os colegas, mas eu quero dar conta, então fica uma coisa, como é que eu vou dizer, mais organizada. Ele limita um pouco dos meus projetos.⁹²

⁸⁸ Entrevista concedida por Margarida à Raquel de Melo Giacomini. Florianópolis, 3 de dezembro de 2012.

⁸⁹ Entrevista concedida por Rosa à Raquel de Melo Giacomini. Florianópolis, 29 de novembro de 2012.

⁹⁰ Entrevista concedida por Hortência à Raquel de Melo Giacomini. Florianópolis, 22 de novembro de 2012.

⁹¹ Entrevista concedida por Gérbera à Raquel de Melo Giacomini. Florianópolis, 23 de novembro de 2012.

⁹² Entrevista concedida por Hortência à Raquel de Melo Giacomini. Florianópolis, 22 de novembro de 2012.

A gente tem que dar uma olhada no que o livro traz sempre antes. Porque antes a gente planejava mais em cima dos conteúdos, ‘O que o primeiro ano trabalha?’, a questão do aluno, da identidade, a família e aí tu ia puxando os conteúdos e inserindo naqueles temas. E agora a gente faz um pouco a partir do que o livro traz.⁹³

Mudou porque agora, praticamente, eu não preciso planejar. Não tem que planejar porque com o SEFE o planejamento já vem praticamente pronto, os eixos a serem trabalhados, os objetivos. A gente fica seguindo o livro.⁹⁴

De procurar. De pesquisar o que eu vou fazer. Porque assim, a gente faz o planejamento no início do ano, quando você tem o planejamento: ‘nesse bimestre você vai trabalhar o quê?’, sentada em equipe ‘isso, isso e isso’, você vai atrás de informações ‘aí, daqui tem uma atividade que é assim, legal!’, você vai pesquisando e o SEFE, ele poda isso.⁹⁵

Como se pode constatar, o SEFE e, mais especificamente, a coleção Caminhos, proporciona mudanças significativas na ação de planejar, uma das ferramentas principais que caracteriza a profissão docente. Da mesma maneira, o professor fica preso ao material didático, sendo ele, senão o único, o principal material a ser consultado. Isso, além de propiciar uma homogeneização das práticas, leva também à fragmentação do conhecimento. A professora Violeta, ao mostrar as mudanças ocasionadas pelo SEFE em seu planejamento, expressa muito bem tal questão:

Porque antes eu me sentia mais como pesquisadora. Quando eu pegava o currículo dos alunos, ‘o que os alunos do terceiro ano precisa?’, a gente pegava, elaborava todos aqueles conteúdos de todas as disciplinas e em cima

⁹³ Entrevista concedida por Dália à Raquel de Melo Giacomini. Florianópolis, 23 de novembro de 2012.

⁹⁴ Entrevista concedida por Lírio à Raquel de Melo Giacomini. Florianópolis, 22 de novembro de 2012.

⁹⁵ Entrevista concedida por Rosa à Raquel de Melo Giacomini. Florianópolis, 29 de novembro de 2012.

daqueles conteúdos tu buscavas os textos. Eu acho que eu me sentia mais pesquisadora, ficava o tempo todo planejando. A partir do momento que veio essa apostila eu até planejo, mas já tá tudo aqui dentro ‘na página tal vamos trabalhar esse texto’, então está tudo muito pronto, os textos estão vindo prontos, as fábulas já estão aqui, vamos dizer, o gênero textual receita já está aqui. Tu não pesquisa muito, quando eu queria trabalhar, vamos dizer, o gênero textual receita, eu ia pesquisar receita, eu ia pesquisar com os alunos, conhecer. A gente pesquisava mais, agora não, tá tudo muito fechadinho, muito prontinho para ti. E a gente percebe, e a gente sabe que tem alguns profissionais que gostam desse prontinho. Porque não precisa mais planejar!⁹⁶

O que a professora Violeta fala está relacionado com o cerceamento das liberdades individuais dos professores. Nesse sentido, compreende-se que o governmentamento do SEFE tem o objetivo de normatizar as práticas pedagógicas por meio da coleção Caminhos, isto é, os professores renunciam às suas vontades para seguir regradamente a coleção. Assim, questiona-se como um material que padroniza conteúdos e métodos para vinte escolas da Rede pode produzir a lógica da interdisciplinaridade que “é a da invenção, da descoberta, da pesquisa, da produção científica, porém gestada num ato de vontade, num desejo planejado e **construído em liberdade**”? (FAZENDA, 2001, p. 19, grifo nosso).

Ainda pensando na relação entre projeto interdisciplinar e liberdade, a autora complementa dizendo que “ele **nunca poderá ser imposto**, mas deverá surgir de uma *proposição*, de um *ato de vontade* frente a um projeto que procura conhecer melhor” (FAZENDA, 1996, p. 17, negrito da autora e itálico no original). Como foi visto na seção 2.3, do capítulo 2, não são os professores que escolhem usar o SEFE; ele é imposto a eles. Esse é outro indício para entender que o SEFE está longe de concretizar uma metodologia interdisciplinar.

Por fim, destaca-se o que Fazenda (2001, p. 29) comenta sobre o currículo: “é impossível pensá-la (a interdisciplinaridade) como um

⁹⁶ Entrevista concedida por Violeta à Raquel de Melo Giacomini. Florianópolis, 3 de dezembro de 2012.

modelo estático ou um paradigma ao qual, por exemplo, um currículo deva conforma-se”. E continua discorrendo:

Olhamos para um novo tempo que não é *cronos*, tempo de controle, mas *kairós*, tempo que subverte a ordem de *cronos*, que se aproveita da imprevisibilidade, tempo flutuante. Em *cronos* submetemo-nos a cronogramas. Em *kairós*, à oportunidade de criar (FAZENDA, 2001, p. 29).

Ao contrário do que é exposto por Fazenda, a coleção Caminhos é composta por uma grade curricular fixa e extensa presente em dezesseis volumes de apostilas. Esse fator, somado com a questão de que os professores precisam usar todas as apostilas durante o ano letivo, faz com que, na maioria das vezes, sejam utilizadas diariamente nas aulas somente as apostilas. Dessa maneira, os professores ficam limitados aos conteúdos delas, não podendo aprofundar qualquer assunto com outros tipos de materiais ou trabalhar outros temas, tendo em vista que, se eles destinarem algum tempo para outras propostas, “perderão tempo” necessário para realizar atividades da apostila.

A SME diz para os professores que o material sozinho não é suficiente, que é necessário usar outros materiais para complementar; entretanto, também é dito que o professor não pode ampliar muito além da apostila. Uma das representantes da SME registrou o seguinte sobre um dos assessoramentos: “Algumas professoras voltaram a fazer considerações em relação à cobrança de concluir o material. Novamente foi esclarecido que o material que está dado é o mínimo e que se for necessário (é para) realizar estratégias para chegar no conteúdo, sem se estender demais”.⁹⁷

A situação relatada pela representante da SME ocorreu durante a capacitação e gerou uma discussão entre os professores, a assessora do SEFE e as representantes da SME.⁹⁸ Os professores disseram que existe sim a pressão para usar todas as apostilas destinadas a determinado ano letivo, inclusive, uma professora falou haver a competição entre os

⁹⁷ Registro escrito por uma representante da SME sobre um dia de assessoramento. Documento arquivado na SME.

⁹⁸ O conflito iniciou quando os professores, na capacitação do 4º ano (professores que também atuavam em outros anos), reclamaram dizendo que uma de suas maiores dificuldades é a de ter que usar todas as apostilas, nas palavras deles “dar conta” de usar todo o material indicado para ser usado ao longo do ano corrente.

próprios professores para ver quem termina a apostila primeiro. No entanto, a voz dos professores foi silenciada, pois, muito embora a representante da SME tenha dito não haver pressão, afirmou que se a prefeitura comprou o SEFE os professores têm de usar. Além disso, argumentou que o material não é complicado, e o professor tem de se adaptar ao Sistema. Da mesma maneira, a assessora reafirmou que se a escola escolheu, o professor precisa usar e, ainda, ressaltou que em Florianópolis é mais democrático, pois as escolas são quem escolhem se querem ou não usar o material. Na esteira de Certeau (2008, p. 99), essa discussão pode ser entendida como um atrito entre dois grupos, uma relação de forças, no qual o forte busca fixar a maneira como os professores devem realizar suas ações.

Sendo assim, essa imposição, além de ser contrária a uma proposta interdisciplinar, configura um jogo de forças: de um lado os professores, que reconhecem a necessidade de aprofundar os conhecimentos apresentados de maneira superficial na apostila, mas que não podem aprofundar os conteúdos porque precisam usar o tempo disponível para concluir a apostila, tendo em vista as orientações da SME, SEFE e supervisores escolares. A opinião da professora Violeta expressa esse conflito:

Primeiro porque eu acho que o SEFE acaba te limitando um pouco, por mais que dentro da prefeitura, nas formações que a gente vem tendo, eles falam “não, tu podes sair da apostila, caminhar, trazer outros elementos...”, aí tu esbarra no fator tempo. Tu não consegue dar conta de todos os conteúdos que estão aqui dentro, todos os temas trabalhados e buscar fora para tentar complementar isso. Eu acho que tu fica assim, meio engessada no SEFE. Acho que poda o sentido criador, tu acaba não criando, tu acaba meio que ficando ali e não indo em busca.⁹⁹

Da mesma forma, como sinalizado pela professora Rosa, o controle do tempo, isto é, ter de usar a apostila para dar conta de terminá-la, pode acarretar prejuízos no ensino, dado que não sobra tempo para realizar um trabalho diferenciado com o aluno que possui dificuldades.

⁹⁹ Entrevista concedida por Violeta à Raquel de Melo Giacomini. Florianópolis, 3 de dezembro de 2012.

Tenho quinze anos de magistério, mas é a primeira vez que eu trabalho com material pronto e eu não gostei. Porque o que tu tem que fazer? Você tem que interferir naquilo que eles não estão aprendendo, na verdade. Se você está fazendo seu planejamento, você vê que o aluno não está conseguindo, você vai fazer uma intervenção ali. E com o material todo pronto a gente tem que dar conta, então você não tem tempo para ficar parando para dar atenção para aquele déficit, ali no momento. Entendeu? Para aquela dificuldade do aluno.¹⁰⁰

No mesmo sentido é o pensamento da professora Hortência quando diz não conseguir fazer projetos, pois o SEFE “cobra a andar às pressas”.¹⁰¹ Compreende-se que é difícil para os professores que “proveitem da imprevisibilidade do tempo flutuante”, como exposto por Fazenda, visto que devem dar conta de trabalhar todas as apostilas indicadas para cada ano.

Entende-se o controle do tempo como uma estratégia fundamental dos sistemas de ensino. Em São Paulo, em virtude da implementação de uma nova Proposta Curricular – “São Paulo faz Escola” –, em 2008, por meio de “jornal do aluno” e “caderno do professor”, material similar às apostilas, o tempo é controlado pela delimitação de número de aulas a serem usadas para determinado conteúdo. Ao analisar o material, Ciampi et al. (2009, p. 377) afirmam que

a manifestação dos professores revela a impossibilidade de dar conta de executar as diferentes e criativas atividades propostas dentro do tempo previsto. Afirmam ter de optar ou pelo cumprimento rápido das etapas dentro do prazo proposto, sem poder estimular a criatividade e a reflexão dos alunos, ou por respeitar o ritmo dos alunos e utilizar aulas a mais.

Os autores salientam ainda que há a orientação para o professor adequar o que é proposto para a sua realidade ou complementar alguma

¹⁰⁰ Entrevista concedida por Rosa à Raquel de Melo Giacomini. Florianópolis, 29 de novembro de 2012.

¹⁰¹ Entrevista concedida por Hortência à Raquel de Melo Giacomini. Florianópolis, 22 de novembro de 2012.

coisa, mas que não é possível, pois os professores precisam usar todas as apostilas, como acontece também em Florianópolis com o SEFE.¹⁰² Sobre isso, Ciampi et al. (2009, p. 377) argumentam que,

apesar de reforçar a necessidade de o professor assumir tal responsabilidade considerando as especificidades locais (escola, turmas, condições de trabalho), nota-se que fica muito pouco espaço para o professor fazer outras escolhas e refletir sobre esse conteúdo mínimo que tem sido aplicado de forma compulsória.

Desse modo, com base nessas falas, percebe-se o quanto o controle do tempo articulado ao material didático é uma estratégia para normatizar e padronizar as práticas pedagógicas e, ao mesmo tempo, os conteúdos. Isso é entendido como uma forma de exercer o poder, pois o SEFE e a SME não dizem que não se pode usar outros tipos de materiais, mas criam estratégias que fazem com que se use somente a coleção Caminhos, vale dizer, o poder perpassa as relações e provoca a ação. Foucault (2011, p. 8) argumenta que,

se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir.

Diante disso, há um descompasso entre o que é proposto teoricamente pela coleção Caminhos e seus encaminhamentos práticos. Por isso, e com base nos autores referenciados, entende-se que tal material não se configura dentro de uma perspectiva interdisciplinar,

¹⁰² Nas orientações metodológicas da coleção Caminhos (p. 8), consta a indicação de que o professor pode adequar a metodologia à sua realidade. Contudo, a coleção possui uma metodologia pronta e fica difícil para os professores realizarem adaptações; inclusive, por causa de outras estratégias de vigilância e controle, que serão discutidas no capítulo 4.

pois que normatiza e padroniza conteúdos e métodos, não há uma integração entre as áreas de conhecimento, possui um controle do tempo (*cronos*) como uma de suas estratégias primordiais, entre outros fatores.

Essa constatação – de que os referenciais teóricos não estão em consonância com o proposto para a metodologia – não é a primeira quando se trata da análise de sistemas de ensino. Ciampi et al. (2009, p. 364), ao analisarem a proposta paulista “A escola que faz”, compartilham do mesmo pensamento: “nem sempre encontramos a mesma coerência entre os pressupostos teóricos, a metodologia e as sugestões de atividades dos jornais de uso obrigatório para toda rede estadual”.

Em relação aos oito professores entrevistados, quando questionados acerca do que pensam da interdisciplinaridade da apostila, quatro deles acham a proposta positiva, sem realizar qualquer questionamento sobre tal metodologia empregada na coleção. O professor Lírio, apesar de reconhecer a proposta como sendo interdisciplinar, ao justificar que a proposta não é boa para seus alunos, acaba mostrando a fragmentação das disciplinas da coleção mesmo sem perceber:

Para o professor até é razoável, mas os alunos não têm condições de acompanhar. Eles não têm essa facilidade de sair de uma disciplina e cair em outra, assim direto. De conseguir encaixar as coisas. Então, para os alunos é muito difícil trabalhar com isso aí.¹⁰³

Apesar de a professora Hortência achar interessante a proposta, questiona o modo como o material faz o encaminhamento:

É interessante, mas eu acho que dá para formular melhor. Porque não é para a gente separar por disciplina e, no entanto, todo o rodapé vem ali: História, Geografia, etc. E a gente tem pouquíssima capacitação, pouquíssima. E eu nem sei te dizer se a gente teve uma capacitação em

¹⁰³ Entrevista concedida por Lírio à Raquel de Melo Giacomini. Florianópolis, 22 de novembro de 2012.

todas as áreas. E eu falo pra ti, isso nos três anos.¹⁰⁴

A professora Rosa também questiona a proposta interdisciplinar da coleção:

Eu não acho legal. Porque essa interdisciplinaridade do SEFE, na verdade, é passar de um tema para outro, não é aquela interdisciplinaridade que você vai trabalhar um texto e em cima daquele texto você já vai trabalhar matemática. No SEFE você muda o contexto na verdade.¹⁰⁵

Por fim, a professora Violeta é enfática ao expor que a proposta não trata de interdisciplinaridade:

Olha a proposta da apostila é interdisciplinar, mas eu não vejo muito como interdisciplinaridade não. Eu não acho que isso seja interdisciplinaridade. Eu acho que a interdisciplinaridade abrange todas as áreas de conhecimento, que tu conversa com teus pares. Aqui não tem conversa. Aqui tem uma proposta pronta, fechada, com os conteúdos meio afins, que nem sempre se fecham.¹⁰⁶

Como é possível constatar, muito embora as professoras Hortência e Rosa tenham questionado o argumento do SEFE ao ressaltar que o material didático tem uma proposta interdisciplinar, apenas a professora Violeta afirma não se tratar de tal metodologia. Os outros cinco professores esclarecem ser uma metodologia interdisciplinar, inclusive, quatro deles gostam da proposta.

Com isso, compreende-se que o SEFE faz os professores acreditarem que o que está na coleção Caminhos é uma proposta interdisciplinar e não aprofundam o conhecimento sobre tal metodologia. Até mesmo porque nos assessoramentos do SEFE que

¹⁰⁴ Entrevista concedida por Hortência à Raquel de Melo Giacomini. Florianópolis, 22 de novembro de 2012.

¹⁰⁵ Entrevista concedida por Rosa à Raquel de Melo Giacomini. Florianópolis, 29 de novembro de 2012.

¹⁰⁶ Entrevista concedida por Violeta à Raquel de Melo Giacomini. Florianópolis, 3 de dezembro de 2012.

foram observados não foi tratado sobre o tema interdisciplinaridade, nem foi discutido a respeito das bases teórico-metodológicas do material. Sendo assim, se o professor não possui o conhecimento sobre o que é a metodologia interdisciplinar o que se pode evidenciar é: não é o SEFE que oportuniza ao professor, realmente, compreender e refletir sobre tal metodologia.

3.2.4 Normatização de conteúdos e da avaliação¹⁰⁷

O currículo, nesta pesquisa, é entendido, na esteira de Foucault, como uma relação de poder, não como um simples aglomerado de conteúdos. “Não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, como também, reciprocamente, todo saber constitui novas relações de poder. Todo ponto de exercício do poder é, ao mesmo tempo, um lugar de formação de saber” (MACHADO, 2011, p. XXI). Portanto, o conhecimento não é neutro.

Nessa mesma direção, Popkewitz (1994, p. 174) entende o currículo como regulação social, pois “aquilo que está inscrito no currículo não é apenas informação – a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e ‘ver’ o mundo e o ‘eu’”. Dessa forma, o currículo é um conjunto de regras e padrões que constrói as formas que os indivíduos refletem sobre o mundo e como agem nele. Tais regras e padrões, segundo o autor, produzem “tecnologias sociais” que são “um conjunto de métodos e estratégias que guiam e legitimam o que é razoável/não razoável como pensamento, ação e auto-reflexão” (POPKEWITZ, 1994, p. 193).

A coleção Caminhos delimita quais conteúdos deverão ser ensinados para os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental da RME, assim como a forma da metodologia e a avaliação de tais conteúdos. Com isso, ela pode ser entendida como uma tecnologia social e, conseqüentemente, uma forma de regulação social. Essa constatação é preocupante, visto que o município de Florianópolis delegou a responsabilidade de estabelecer o currículo escolar para uma empresa, cujo objetivo principal é o lucro, como bem indica Santomé (2011, p. 129): “Convém ter consciência de que, partindo de modelos

¹⁰⁷ O intuito dessa seção não é realizar uma análise curricular, comparando o que é proposto pelo SEFE com os PCNs ou proposta curricular de Florianópolis, mas apresentar questões sobre os conteúdos do referido Sistema mencionados pelos professores nas entrevistas.

econômicos neoliberais, os serviços públicos são vistos como agências proveitosas para os consumidores, para satisfazer exclusivamente os interesses particulares e não estão ao serviço dos cidadãos”.

No parecer que aprova a compra do SEFE no processo de licitação, a comissão de avaliação afirma que a coleção Caminhos possui “uma proposta pedagógica com fundamentação teórico-metodológica em consonância com a Proposta Curricular e com a Matriz Curricular” da SME.¹⁰⁸ Porém, questiona-se como um material didático, que é usado em diferentes municípios e estados, pode compreender a especificidade de cada um deles?¹⁰⁹ Ou seja, o SEFE, por meio da coleção Caminhos, regula, padroniza e homogeneiza o currículo independentemente do lugar onde é usado.

Um indício para chegar a essa constatação é que entre as bibliografias citadas nas referências da coleção constam as diretrizes curriculares para o município de Curitiba, cidade na qual o material é produzido. Não há referência nem às propostas curriculares do Estado de Santa Catarina, nem as de Florianópolis. Fato que torna questionável o argumento do parecer, citado anteriormente. A professora Margarida afirma que “a prefeitura tem as matrizes curriculares específicas e a apostila do SEFE não fecha com ela”.¹¹⁰ Margarida diz que na escola onde trabalha ela foi a única a perceber essa diferença. Inclusive, conta que a escola estava construindo o projeto político pedagógico (PPP) com base no material didático do SEFE, quando ela sinalizou isso. Ela diz que isso é “desesperador”. Dessa maneira, pode-se conjecturar que o SEFE, por meio do seu government, busca padronizar também o PPP das escolas, fazendo com que as especificidades de cada uma sejam desconsideradas.

A apostila do professor possui uma extensa listagem de conteúdos a serem ensinados (divididos por área de conhecimento) e de critérios de avaliação correspondentes a cada ano escolar, os quais são organizados em um quadro com duas colunas: em uma das colunas são expostos os conteúdos e na outra os critérios de avaliação. Entretanto,

¹⁰⁸ Parecer nº 01/2012, da Comissão de Avaliação do material do SEFE submetido ao Edital Pregão Presencial nº 024/SMAP/DLC/2012. Aprovado em 14 de fevereiro de 2012, p. 2.

¹⁰⁹ Reconhece-se que este é um limite de qualquer coleção de material didático; todavia, o problema é impor ao professor que use todo o material, independentemente de seu conteúdo.

¹¹⁰ Entrevista concedida por Margarida à Raquel de Melo Giacomini. Florianópolis, 3 de dezembro de 2012.

tal coleção não apresenta o porquê de se ter elegido certos conhecimentos, em detrimentos de outros, tendo em vista que “essa seleção molda e modela a forma como os eventos sociais e pessoais são organizados para reflexão e prática” (POPKEWITZ, 1994, p. 192).

Pode-se ter uma noção do grande número de conteúdos a serem trabalhados pelo número de páginas ocupado pelo quadro: no 1º e 2º anos, são doze e treze páginas, respectivamente. Já nos outros anos, essa quantidade aumenta. Para o 3º e 4º anos, são 21 e vinte páginas; já para o 5º ano chega a ser trinta páginas. Essa questão da coleção conter muitos conteúdos que precisam ser ensinados é comentada por sete dentre os oito professores entrevistados. A fala dos professores Hortência e Lírio expressam bem isso. A professora Hortência diz que é “muito conteúdo, muita quantidade e pouca qualidade”.¹¹¹ A professora ainda esclarece que,

a partir do momento que eu ganho um material para eu trabalhar, no caso do quinto ano são quatro apostilas, a minha consciência vai me cobrar se eu não der as quatro apostilas, pois eu vou deixar de dar para as crianças um conteúdo que vai fazer falta. Assim, eu fico nesse dilema: ‘Meu Deus do céu, eu ensino com qualidade ou com quantidade’.¹¹²

O professor Lírio afirma que “é muito conteúdo e muito conteúdo desnecessário”. Ainda, questiona o modo como a coleção foi elaborada: “Não sei qual era a intenção do pessoal que planejou a coleção, mas é um conteúdo muito intenso, muito cansativo”.¹¹³ Segundo Santomé (2010, p. 82), “a obsessão em finalizar e terminar o manual escolar” é um obstáculo para uma educação mais libertadora.

A seguir alguns exemplos da dinâmica proposta pela coleção referente aos conteúdos e à avaliação.

¹¹¹ Entrevista concedida por Hortência à Raquel de Melo Giacomini. Florianópolis, 22 de novembro de 2012.

¹¹² Entrevista concedida por Hortência à Raquel de Melo Giacomini. Florianópolis, 22 de novembro de 2012.

¹¹³ Entrevista concedida por Lírio à Raquel de Melo Giacomini. Florianópolis, 22 de novembro de 2012.

Quadro 5 – Conteúdos e critérios de avaliação da coleção Caminhos¹¹⁴

ANO/VOLUME	DISCIPLINA	CONTEÚDOS	CRITÉRIO DE AVALIAÇÃO
1º ano – Vol. 1	Matemática	Sistema de numeração decimal	Compreender os números com base na regularidade e sequência numérica ¹¹⁵
2º ano – Vol. 3	Ciências	Movimento aparente do sol	Reconhecer o movimento de rotação da Terra, percebendo a influência dele na organização das atividades diárias do ser humano ¹¹⁶
3º ano – Vol. 5	Geografia	Espaço urbano e rural	Reconhecer características do espaço urbano e rural estabelecendo comparações ¹¹⁷
4º ano – Vol. 9	Língua portuguesa	Diferentes gêneros textuais	Relatar conhecimentos e experiências do cotidiano, mantendo sequência lógica dos fatos, de maneira

¹¹⁴ O Quadro 5 está organizado em quatro colunas, diferente da apostila, para se conseguir indicar a qual ano, volume e disciplina os conteúdos são destinados.

¹¹⁵ GARBADO, Carmen Lucia et al. **Caminhos**: fundamentação correspondente aos livros 1 e 2 – livro do professor. Curitiba: Base, 2011. p. 73.

¹¹⁶ GARBADO, Carmen Lucia et al. **Caminhos**: fundamentação correspondente aos livros 3 e 4 – livro do professor. Curitiba: Base, 2011. p. 76.

¹¹⁷ GARBADO, Carmen Lucia et al. **Caminhos**: fundamentação correspondente aos livros 5, 6, 7 e 8 – livro do professor. Curitiba: Base, 2011. p. 85.

			autônoma ¹¹⁸
5º ano – Vol. 13	História	Brasil colônia	Perceber que as colônias do Brasil passaram a ser importantes áreas fornecedoras de produtos naturais ¹¹⁹

Fonte: Elaborado por Raquel de Melo Giacomini com base na coleção Caminhos (2013)

Tomando como base os exemplos do Quadro 5, percebe-se que o professor não é mais o responsável pelo planejamento da ação docente, tendo em vista que não é ele quem define nem mesmo os objetivos de seu ensino. Essa constatação vai ao encontro do que Contreras (2002, p. 91-92, grifo do autor) apresenta sobre a hierarquização entre prática e conhecimento.

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.

Assim, para o SEFE, os professores são meros executores do que está na coleção Caminhos. Santomé (2010, p. 22) diz que “ser professor implica a exigência de um contínuo aperfeiçoamento do desenho, desenvolvimento e avaliação dos projectos curriculares”. Para tanto, o uso do SEFE se torna um empecilho para a realização de tal prática. Por isso, ao pensar nesse sistema de ensino, compartilha-se a opinião do autor, quando salienta que se torna “urgente repensar esse conhecimento que as instituições educativas consideram essencial, e que

¹¹⁸ GARBADO, Carmen Lucia et al. **Caminhos**: fundamentação correspondente aos livros 9, 10, 11 e 12 – livro do professor. Curitiba: Base, 2009. p. 45.

¹¹⁹ GARBADO, Carmen Lucia et al. **Caminhos**: fundamentação correspondente aos livros 13, 14, 15 e 16 – livro do professor. Curitiba: Base, 2009. p. 60.

poucos costumam questionar. É preciso ter presente quem, como e porquê se seleccionam esses conteúdos e não outros” (SANTOMÉ, 2010, p. 22).

Vale ressaltar, ainda, que não é discutido a propósito das diferentes possibilidades, recursos e instrumentos de avaliação, que o professor poderá utilizar ao longo do processo de ensino-aprendizagem, nem de como é a forma de avaliação dentro de uma proposta interdisciplinar. Ou, pelo menos, sobre as especificidades de formas de avaliação das diferentes áreas de conhecimento e como elas podem integrar-se entre si.

Na seção a seguir, é tratado sobre a temática indígena presente na coleção Caminhos.

3.2.5 Entre descobrimentos, penachos, tangas, flechas e ocas: a abordagem dos indígenas na coleção Caminhos

Santomé (2010) é eleito como base para a análise da abordagem da coleção Caminhos acerca dos indígenas. O tema dos indígenas não aparece na apostila do 1º ano e tem predominância na do 3º ano; assim, nas apostilas do 2º, 4º e 5º anos, o assunto é abordado em cinco títulos, e no 3º ano, em quinze.

Segundo Santomé (2010, p. 24), a instituição escolar “tem a responsabilidade social de educar, pode e deve desempenhar um papel muito mais activo como espaço de resistência e denúncia dos discursos e práticas que [...] continuam a legitimar práticas de marginalização”. Entretanto, o autor afirma que a escola é um lugar que ainda legitima práticas de marginalização, sendo o currículo uma de suas ferramentas principais. Sendo assim, Santomé (2010, p. 25) lista algumas estratégias curriculares consideradas inadequadas ou incorretas, quais sejam: segregação, exclusão, desconexão, tergiversação, psicologização, paterterernalismo-pseudotelerância, infantilização e como realidade inacabada ou imprópria.

As estratégias de exclusão e infantilização ajudam a pensar no tema dos indígenas, que estão presentes no material didático do SEFE. Conforme o autor, a exclusão se trata de quando o currículo omite as diferentes culturas presentes na sociedade, como se vivesse em uma sociedade monocultural (SANTOMÉ, 2010, p. 37). Sobre a referida questão, pode-se dizer que a coleção Caminhos dá a ideia de que os grupos indígenas não vivem na sociedade atual, tendo em vista que majoritariamente eles são representados na ocasião do descobrimento do Brasil. Isso se deve em razão de que apenas no título “Tem índio, tem

história nas terras brasileiras”, do volume 9, referente ao material do 4º ano, são mostrados alguns aspectos sobre os indígenas atualmente, principalmente, a luta deles pela demarcação de terras.¹²⁰

Nas duas imagens desse título, os indígenas são representados vestidos com tangas e penachos, inclusive, em uma delas, com uma flecha na mão. O texto sobre a demarcação de terras possui um viés europeizado quando diz: “Quinhentos anos de contato com **os civilizados** foi tempo suficiente para que os índios de todo o Brasil soubessem que, para viver, deveriam aprender a ‘jogar’ com os brancos”¹²¹ (grifo nosso). O conflito com o “homem branco” é sempre ressaltado, e os indígenas são vistos como não civilizados. Isso pode levar a entender que atualmente não existem grupos indígenas que vivem, estudam e trabalham na sociedade atual.¹²² Sendo assim, não há na coleção uma discussão que proporcione uma reflexão sobre os indígenas na atualidade, fazendo transparecer que vivemos em uma sociedade monocultural, isto é, existem grupos indígenas atualmente, mas sempre morando em reservas ou em florestas, isolados do mundo.

Ainda sobre as estratégias de exclusão, Santomé (2010, p. 37) argumenta que se pede “que, em determinados momentos, se fale dos outros, no entanto, apenas para silenciar, não os deixando falar e representando-os de acordo com o imaginário do grupo hegemônico na sociedade”. Assim, na maior parte da coleção, os indígenas não possuem voz para falar sobre sua história. As únicas vezes que a coleção mostra a visão desse grupo na apostila dos alunos são as seguintes:

1) No volume 4, referente ao 2º ano: é apresentado um parágrafo da carta do Cacique de Seattle. É focada a questão da poluição

¹²⁰ GARBADO, Carmen Lucia et al. **Caminhos**: fundamentação correspondente aos livros 9, 10, 11 e 12 – livro do professor. Curitiba: Base, 2009. p. 107-110. 4º ano.

¹²¹ GARBADO, Carmen Lucia et al. **Caminhos**: fundamentação correspondente aos livros 9, 10, 11 e 12 – livro do professor. Curitiba: Base, 2009. p. 110. 4º ano.

¹²² Um ponto no mencionado título merece ser exposto. Trata-se de que é apresentado um fragmento de um texto produzido pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), de 1991, a qual diz que atualmente os “índios do Parque Nacional do Xingu estão se tornando pessoas barrigudas, apáticas e hipertensas”, em razão da modificação dos hábitos alimentares. Compreende-se que a coleção poderia ter tomado o cuidado de selecionar um texto que não obtivesse termos tão pejorativos, uma vez que se trata de um material que está sendo usado para o ensino, no qual se entende que deve estar livre de visões desse tipo.

sonora e visual, por meio da disciplina de ciências, pois no fragmento selecionado o cacique fala do barulho existente na cidade. Além disso, nesse parágrafo, o indígena se autodenomina como selvagem e não há nenhuma problematização acerca de tal conceito ou da forma como ele é empregado no texto, nem nas orientações para o professor, nem nas atividades para os alunos. Isso pode ocasionar estigmas em relação a tal etnia se não for trabalhado oportunamente, pois o cacique está se referindo sobre o homem de raça branca e não se menosprezando.¹²³

2) No volume 8, referente ao 3º ano: É apresentada uma lenda dos “índios Bororo” sobre a origem das estrelas. São trabalhadas com base em tal lenda questões da disciplina de português.¹²⁴

3) No volume 9, referente ao 4º ano: É exposta a história do nascimento de uma criança pertencente à tribo Tupinambá. São trabalhadas, também, questões da disciplina de português.¹²⁵

4) No volume 13, referente ao 5º ano: Há a canção “Chegança”¹²⁶, cuja letra refere-se à interpretação da chegada dos portugueses na visão do indígena. São trabalhados aspectos da disciplina de artes.¹²⁷

Nessas quatro ocasiões indicadas, compreende-se que a coleção em vez de debater sobre a opinião dos indígenas a respeito de sua própria história, foram trabalhados aspectos específicos das disciplinas citadas.

Dessa maneira, na esteira de Santomé, pode-se entender que uma forma de a Coleção Caminhos silenciar a cultura indígena é apresentando-a com um olhar da cultura pertencente à maioria, conforme os exemplos:

¹²³ GARBADO, Carmen Lucia et al. **Caminhos**: fundamentação correspondente aos livros 3 e 4 – livro do professor. Curitiba: Base, 2011. p. 243. 2º ano.

¹²⁴ GARBADO, Carmen Lucia et al. **Caminhos**: fundamentação correspondente aos livros 5, 6, 7 e 8 – livro do professor. Curitiba: Base, 2011. p. 421. 3º ano.

¹²⁵ GARBADO, Carmen Lucia et al. **Caminhos**: fundamentação correspondente aos livros 9, 10, 11 e 12 – livro do professor. Curitiba: Base, 2009. p. 122. 4º ano.

¹²⁶ A canção é de autoria de Antônio Nóbrega e Wilson Freire e faz parte do CD “Madeira que cupim não rói”, Eldorado, 1997.

¹²⁷ GARBADO, Carmen Lucia et al. **Caminhos**: fundamentação correspondente aos livros 13, 14, 15 e 16 – livro do professor. Curitiba: Base, 2009. p. 167. 5º ano.

1) “os índios têm uma forma diferente de organizar o seu espaço, se compararmos com os habitantes das grandes cidades”.¹²⁸

2) “Na tribo todos são tratados como iguais, onde não há rico e nem pobre, patrão ou empregados”.¹²⁹

3) “Assim como os maias, os astecas não conheciam o alfabeto, e sua escrita foi baseada em símbolos e desenhos”.¹³⁰

4) “Recordar com os alunos que, assim como as civilizações maia e asteca, os incas também não possuem um alfabeto”.¹³¹

5) “Entre os indígenas, não havia classes sociais como a do homem branco. Todos tinham os mesmos direitos e recebiam o mesmo tratamento”.¹³²

Ademais, o assunto sobre os indígenas é trabalhado por meio de itens tradicionalmente contemplados na História do Brasil e da América, ou seja, apresentando as populações indígenas no passado, por intermédio de fatos históricos – os descobrimentos – e, em seguida, o processo de colonização.¹³³ Dessa forma, são privilegiados as datas e nomes dos personagens europeus que participaram desses episódios da História.

Pedro Álvares Cabral, nobre português, recebeu o comando de 13 caravelas, com a missão de explorar os mares [...]. Ao amanhecer do dia 21 de abril de 1500, após uma longa e difícil viagem de quase dois meses, Cabral e seus marinheiros

¹²⁸ GARBADO, Carmen Lucia et al. **Caminhos**: fundamentação correspondente aos livros 3 e 4 – livro do professor. Curitiba: Base, 2011. p. 237. 2º ano, orientação para o professor.

¹²⁹ GARBADO, Carmen Lucia et al. **Caminhos**: fundamentação correspondente aos livros 5, 6, 7 e 8 – livro do professor. Curitiba: Base, 2011. p. 171. 3º ano.

¹³⁰ GARBADO, Carmen Lucia et al. **Caminhos**: fundamentação correspondente aos livros 5, 6, 7 e 8 – livro do professor. Curitiba: Base, 2011. p. 384. 3º ano.

¹³¹ GARBADO, Carmen Lucia et al. **Caminhos**: fundamentação correspondente aos livros 5, 6, 7 e 8 – livro do professor. Curitiba: Base, 2011. p. 401. 3º ano, orientações para o professor.

¹³² GARBADO, Carmen Lucia et al. **Caminhos**: fundamentação correspondente aos livros 9, 10, 11 e 12 – livro do professor. Curitiba: Base, 2009. p. 108. 4º ano, orientação para o professor.

¹³³ Em alguns momentos, ao longo da coleção, é exposto o termo “descobrimto” entre aspas, mas não é explicado nem para o professor, nem para o aluno o porquê disso. Entende-se que usar tal palavra entre aspas infere uma visão crítica sobre esse acontecimento histórico; todavia, a coleção apresenta uma visão tradicional.

viram folhas flutuando no mar. Era sinal de que estavam próximos a terra. Na manhã do dia 22 de abril, a expectativa aumentou ao perceberem muitas aves no céu. E, no fim da tarde, avistaram um monte. Deram-lhe o nome de Pascoal (porque era semana da Páscoa) [...].¹³⁴

O texto com o título “Contando um pouco mais” fala sobre os descobrimentos ocorridos nas Américas. Os indígenas são chamados de “antigos grupos humanos”. Na referência ao Brasil, é visível o viés do imaginário europeu sobre esse episódio da história:

Mas foi o português Pedro Álvares Cabral que primeiro chegou a nossa terra. Ele veio com as missões de: explorar os mares, estabelecer contatos comerciais e, também, tomar posse das terras ‘além-mar’. Cabral avistou a ‘nova terra’ no dia 22 de abril de 1500.¹³⁵

Na atividade posterior a esse texto, é destacada a embarcação com a qual Pedro Álvares Cabral chegou ao Brasil e, nas orientações para o professor, consta a seguinte indicação: “Converse com os alunos sobre os perigos que uma viagem pelo oceano e uma caravela (**sem tecnologia e os conhecimentos atuais**) representavam para eles”. (grifo nosso)¹³⁶. Nessa orientação, a coleção olha para o passado com valores do presente e dá a entender que o passado era atrasado. Não é feita uma contextualização da época do descobrimento. Isso pode ser entendido como anacronismo.

Além da exaltação do descobridor e de sua embarcação, a questão da data que supostamente ele chegou ao Brasil é ressaltada, inclusive com a seguinte atividade: “11. No quadro abaixo, preencha os espaços onde há pontinhos e aparecerá o ano em que Pedro Álvares

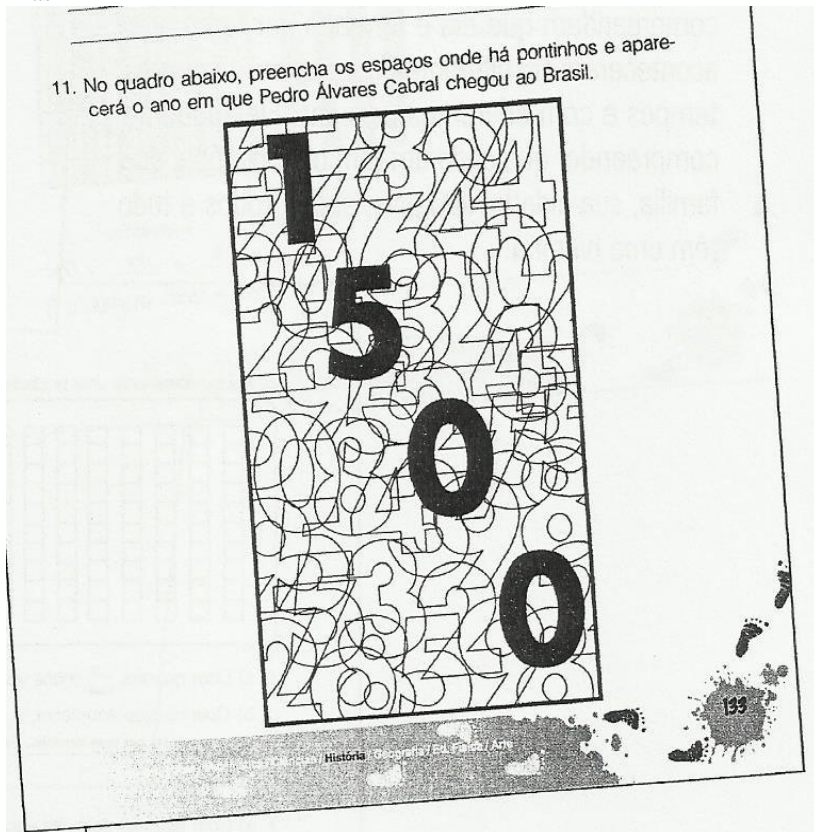
¹³⁴ GARBADO, Carmen Lucia et al. **Caminhos**: fundamentação correspondente aos livros 5, 6, 7 e 8 – livro do professor. Curitiba: Base, 2011. p. 306. 3º ano.

¹³⁵ GARBADO, Carmen Lucia et al. **Caminhos**: fundamentação correspondente aos livros 5, 6, 7 e 8 – livro do professor. Curitiba: Base, 2011. p. 169. 3º ano.

¹³⁶ GARBADO, Carmen Lucia et al. **Caminhos**: fundamentação correspondente aos livros 5, 6, 7 e 8 – livro do professor. Curitiba: Base, 2011. p. 170. 3º ano.

Cabral chegou ao Brasil”.¹³⁷ Essa atividade ocupa mais da metade da página da apostila, isso mostra o destaque à data (Figura 7).

Figura 7: Atividade da coleção Caminhos sobre o ano do descobrimento do Brasil



Fonte: GARBADO, Carmen Lucia et al. **Caminhos**: fundamentação correspondente aos livros 5, 6, 7 e 8 - livro do professor. Curitiba: Base, 2011. p. 171. 3º ano.

No que concerne à apresentação dos povos maias, astecas e incas, são destacadas suas construções, estabelecendo uma hierarquização relativamente aos indígenas brasileiros:

¹³⁷ GARBADO, Carmen Lucia et al. **Caminhos**: fundamentação correspondente aos livros 5, 6, 7 e 8 – livro do professor. Curitiba: Base, 2011. p. 171. 3º ano.

Colombo chegou à América em 1492 e encontrou povos habitando esse continente. Os espanhóis, com sua ida para o interior do continente, acabaram por encontrar grandes impérios com cidades maiores até mesmo que Madri e Lisboa. Enquanto isso os portugueses permaneceram em áreas litorâneas, encontrando **tribos com um modo de vida muito simples**, cuja alimentação era basicamente frutos do mar. (grifo nosso).¹³⁸

Ao ser mencionada a origem do chocolate, mesmo expondo que os astecas já consumiam o cacau e que foram eles que mostraram a semente para os espanhóis, o texto exalta os europeus:

Em 1502, Cristóvão Colombo **foi o primeiro a experimentar o cacau**. Dezesete anos depois de Colombo, o espanhol Hernán Cortés ficou impressionado com essa bebida, ao ser recebido pelos astecas com uma taça de chocolate. O povo festejou a chegada desse espanhol oferecendo-lhe um *xocoatl* – chocolate frio, espumante, misturado com mel, especiarias e baunilha. Em 1528, Cortés voltou para a Espanha com um navio carregado de árvore de amêndoas de cacau. (grifo nosso).¹³⁹

Depois disso, a exaltação dos europeus citados no texto continua nas atividades:

5. Leia quem foi Hernán Cortés. Conquistador espanhol (1485-1547). Em 1519, chega ao México e conquista o reino de Tlaxcala, marchando, depois, sobre Tenochtitlán, atual cidade do México, capital do império asteca. Cortés prende o imperador asteca Montezuma e, em 1521, destrói a capital.¹⁴⁰

¹³⁸ GARBADO, Carmen Lucia et al. **Caminhos**: fundamentação correspondente aos livros 5, 6, 7 e 8 – livro do professor. Curitiba: Base, 2011. p. 379. 3º ano.

¹³⁹ GARBADO, Carmen Lucia et al. **Caminhos**: fundamentação correspondente aos livros 5, 6, 7 e 8 – livro do professor. Curitiba: Base, 2011. p. 389. 3º ano.

¹⁴⁰ GARBADO, Carmen Lucia et al. **Caminhos**: fundamentação correspondente aos livros 5, 6, 7 e 8 – livro do professor. Curitiba: Base, 2011. p. 390. 3º ano.

E prossegue: “6. Agora, pesquise quem foi Cristovão Colombo e registre as informações mais importantes”. A sugestão da resposta do professor é a seguinte: “Navegador genovês descobriu a América em 1492, com uma expedição composta de três caravelas: Santa Maria, Pinta e Ninã. Chegou em San Salvador, na América Central, em 12 de outubro de 1492”.¹⁴¹ Essas atividades, assim como a da pintura do ano de 1500, são apenas exercícios de memorização, os quais não contribuem para o entendimento das relações históricas e sociais, da temporalidade histórica.

Diante dessas considerações, entende-se que, ao trabalhar com o tema dos indígenas, a coleção Caminhos privilegia uma abordagem da disciplina de História.¹⁴² Dessa maneira, as exposições dos conteúdos estão em consonância com o que é apresentado pela coleção acerca do fundamento dessa área de conhecimento: “A História é um processo, por isso, deve ser estudada em seu movimento **contínuo**, dinâmico, **total** e plural”. Ainda, segundo a coleção, “nessa perspectiva, o aluno deverá entender que não se abandona a cronologia (necessária para se raciocinar historicamente), **nem se despreza o fato, o acontecimento**”. (grifo nosso).¹⁴³ Assim, ao que parece, a coleção Caminhos desconhece pesquisas recentes que indicam como as crianças aprendem, raciocinam historicamente como, por exemplo, a de Oliveira (2005). Ao pesquisar sobre como crianças, entre 7 e 10 anos, constroem a noção de tempo, a autora conclui dizendo que “a maioria esmagadora das crianças de todas as idades pesquisadas, analisam os acontecimentos através da causalidade histórica”; assim “isso comprova a idéia de que o tempo histórico é uma construção social e não meramente cronológica” (OLIVEIRA, 2005, p. 168).

Outro aspecto a ser destacado da coleção Caminhos é sobre a contribuição da disciplina de História:

Contribui para a compreensão da realidade enquanto **ciência explicativa das origens**, da formação e transformação da sociedade. Tem como pressuposto básico as relações de organização e produção dos bens materiais, como

¹⁴¹ GARBADO, Carmen Lucia et al. **Caminhos**: fundamentação correspondente aos livros 5, 6, 7 e 8 – livro do professor. Curitiba: Base, 2011. p. 391. 3º ano.

¹⁴² Dos trinta títulos que trabalham com o tema dos indígenas, em quinze é abordada a disciplina de História.

¹⁴³ GARBADO, Carmen Lucia et al. **Caminhos**: fundamentação-livro do professor. Curitiba: Base, 2011. p. 29.

fruto do processo dinâmico das contradições que marcam as relações entre os homens e destes com a natureza. (grifo nosso).¹⁴⁴

Desse modo, ao longo da coleção, por meio do trabalho com os indígenas, é enfatizada a questão da busca das “origens” do Brasil. Isso pode ser visto, por exemplo, com a questão “Você sabe como tudo começou?”,¹⁴⁵ ou com a seguinte orientação destinada ao professor: “é importante recordar, com os alunos, fatos sobre o início do Brasil que já foram trabalhados nos bimestres anteriores”.¹⁴⁶ Dessa forma, em certos momentos, a origem do Brasil é direcionada para os indígenas, pois a coleção mostra que eles foram os primeiros habitantes do Brasil, enfatizando que “é essencial para que eles (alunos) compreendam que nosso país já existia, já era povoado, antes da chegada dos portugueses”.¹⁴⁷ Em outros momentos, parece que a História do Brasil teria começado com o descobrimento. Um exemplo disso pode ser visto em uma canção presente na coleção que expõe a seguinte sobre a chegada dos portugueses: “O Brasil vai começar”.¹⁴⁸

No que concerne ao ensino de História, há estudos e pesquisas de autores, como Bittencout (2004), Schmidt e Cainelli (2009), Otto (2012), Rossi e Zamboni (2005), entre outros, que mostram que muito mais do que ensinar datas, nomes de grandes personagens, fatos históricos e buscar as origens é levar o aluno a compreender como a história é produzida. Assim, por meio da aprendizagem de noções temporais e conceitos (como tempo, fato, fonte, sujeito), as crianças estarão em um processo gradual de desenvolvimento do pensamento histórico.

¹⁴⁴ GARBADO, Carmen Lucia et al. **Caminhos**: fundamentação-livro do professor. Curitiba: Base, 2011. p. 11.

¹⁴⁵ GARBADO, Carmen Lucia et al. **Caminhos**: fundamentação correspondente aos livros 5, 6, 7 e 8 – livro do professor. Curitiba: Base, 2011. p. 197. 3º ano.

¹⁴⁶ GARBADO, Carmen Lucia et al. **Caminhos**: fundamentação correspondente aos livros 5, 6, 7 e 8 – livro do professor. Curitiba: Base, 2011. p. 305. 3º ano.

¹⁴⁷ GARBADO, Carmen Lucia et al. **Caminhos**: fundamentação correspondente aos livros 5, 6, 7 e 8 – livro do professor. Curitiba: Base, 2011. p. 223. 3º ano, orientações para o professor.

¹⁴⁸ GARBADO, Carmen Lucia et al. **Caminhos**: fundamentação correspondente aos livros 13, 14, 15 e 16 – livro do professor. Curitiba: Base, 2009. p. 167. 5º ano.

Nos fundamentos da disciplina de História da coleção Caminhos, há indicativos que podem ser entendidos como rupturas de um ensino positivista da História: “Numa concepção renovada da História pressupõe entender a ‘forma’ da História, isto é, apreender de um modo crítico os princípios que possibilitam a construção da História como ciência”.¹⁴⁹ Igualmente, “é preciso conhecer o objeto da História, seus termos e seus métodos”.¹⁵⁰ E, ainda,

o que se procura resgatar nesse caso é a multilinearidade da História, isto é, o entendimento que os estudos das sociedades não é feito linearmente, por suas causas e consequências ao longo do tempo cronológico, mas pela análise da ação dos homens em tempos e espaços diferentes.¹⁵¹

Entretanto, como pôde ser visto no tema que ora é analisado, não consta essa perspectiva; por isso, entende-se que a fundamentação dessa área de conhecimento, conforme apresentada na coleção Caminhos, possui contradições teóricas, uma vez que ora fala de origens, continuidade, totalidade e, ao mesmo tempo, remete o discurso a uma perspectiva renovada.

Uma das formas de entender como a História é produzida é pelo manuseio de fontes históricas, que podem ser objetos, textos, músicas, imagens, entre outros. Com isso, tomando apenas as imagens dos indígenas presentes na coleção, já é um exemplo de que elas são trabalhadas como ilustração e não como fontes históricas. Cainelli e Oliveira (2007, p. 96) explicam a diferença entre analisar interpretativa e historicamente as imagens:

Uma análise histórica vai além da interpretação/descrição porque convida o aluno a estabelecer diferentes diálogos com a ‘fonte’ em questão, por meio de questionamentos, tais como: quem fez, quando, onde, por que, para quê. Passa

¹⁴⁹ GARBADO, Carmen Lucia et al. **Caminhos**: fundamentação-livro do professor. Curitiba: Base, 2011. p. 29.

¹⁵⁰ GARBADO, Carmen Lucia et al. **Caminhos**: fundamentação-livro do professor. Curitiba: Base, 2011. p. 29.

¹⁵¹ GARBADO, Carmen Lucia et al. **Caminhos**: fundamentação-livro do professor. Curitiba: Base, 2011. p. 29.

a entender o quadro como uma construção intencional, datada e, em paralelo a esse conhecimento, é convidado a fazer inferência acerca da fonte [...] (ou seja), ir além da aparência e formular hipóteses sobre o passado a partir dos dados que se têm disponível.


Assim sendo, a coleção Caminhos utiliza as imagens nela presentes como ilustração e não como fonte histórica. No que diz respeito às imagens dos indígenas, é válido fazer algumas considerações. Muito embora a coleção Caminhos apresente algumas fotografias de indígenas, o que prevalece são desenhos representando-os (Figuras 8 e 9). Essas ilustrações possuem um caráter estereotipado, concebendo os indígenas sempre com tangas, penachos, pinturas, lanças, vivendo na floresta em ocas.¹⁵² Dessa forma, corrobora-se com o que é exposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) sobre a pluralidade cultural:


Materiais didáticos desempenharam papel crucial, tanto por veicularem explicitamente noções erradas quanto de maneira velada e implícita, por exemplo, em ilustrações que insistiram em passar estereótipos que aprisionavam grupos étnicos a certos papéis sociais (BRASIL, 1997, p. 67).


¹⁵² As fotografias também possuem esse estereótipo.


Figura 8 – Representação dos indígenas na apostila do 2º ano para trabalhar a disciplina de matemática

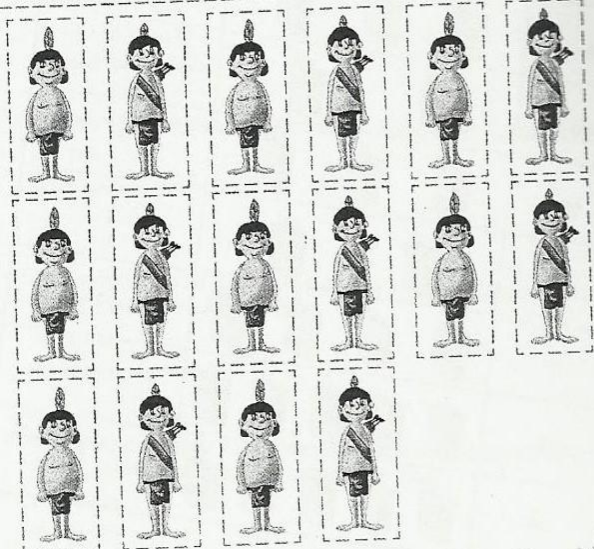
4. Agora, faça as operações.
E se você tivesse que dividir, quantos ficariam em cada oca?

a) 12 índios em 2ocas 

b) 15 índios em 3ocas 

c) 18 índios em 6ocas 

d) 20 índios em 5ocas 

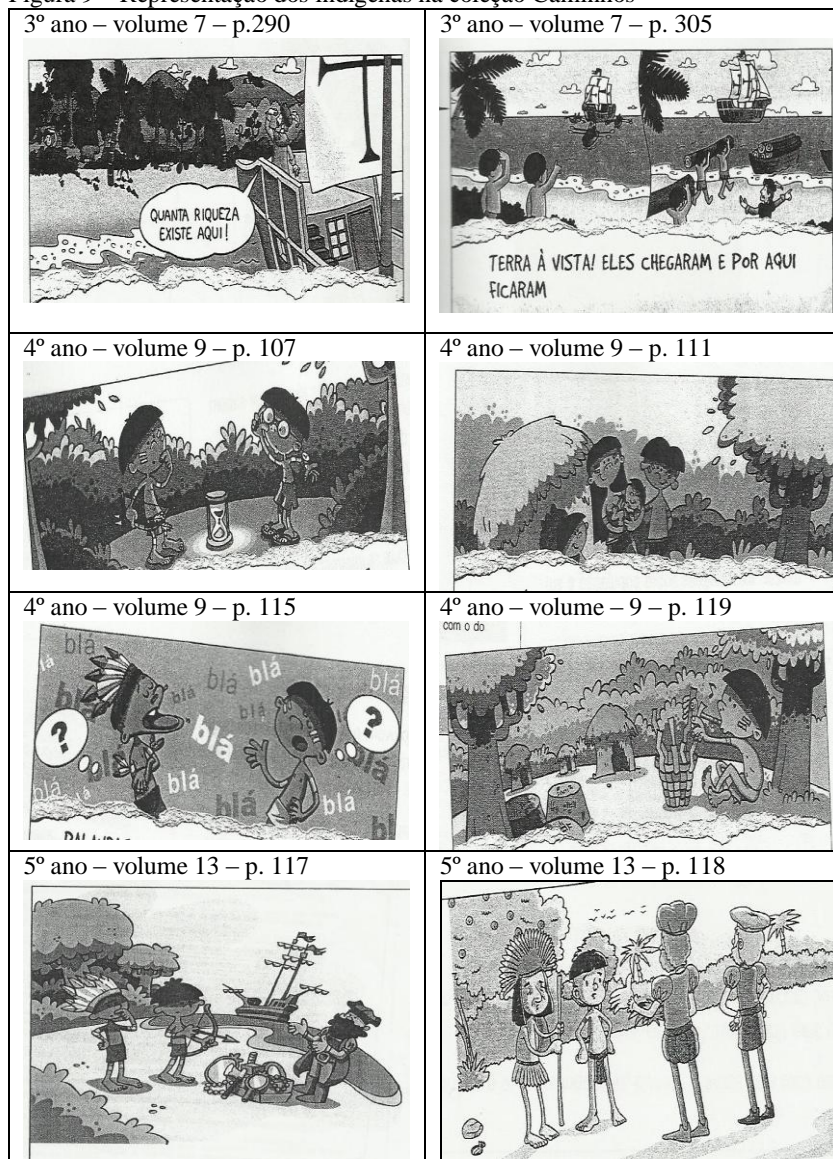


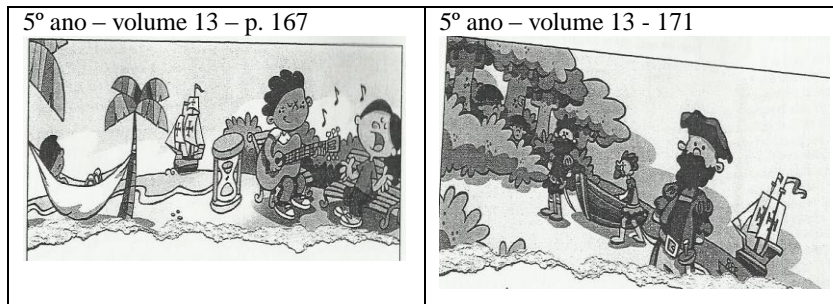
Matemática

117

Fonte: GARBADO, Carmen Lucia et al. **Caminhos**: fundamentação correspondente aos livros 3 e 4 - livro do professor. Curitiba: Base, 2011. p. 240. 2º ano.

Figura 9 – Representação dos indígenas na coleção Caminhos





Fonte: GARBADO, Carmen Lucia et al. **Caminhos**: fundamentação correspondente aos livros do professor. Curitiba: Base, 2011.

Essas imagens, entre outras, vão ao encontro da indicação de Santomé (2010, p. 69, grifo do autor), no sentido de contribuir para se pensar sobre essa questão quando diz se tratar de uma estratégia curricular inadequada, pois infantilizadora, que representa “as diferentes culturas, as minoritárias, *recorrendo a desenhos*, semelhantes aos que são usados nas séries de televisão de desenhos animados ou livros cósmicos”.

Os desenhos são predominantemente similares como os mostrados anteriormente. Desse modo, também pelas imagens é reforçado o fato histórico do descobrimento, por meio de uma visão positivista e eurocêntrica. Da mesma maneira, tanto pelas imagens quanto pelos textos, os grupos indígenas são representados como coitados, vítimas e sofredores. Há um esforço na coleção para se dicotomizar a relação entre esse povo e os portugueses: os portugueses são as pessoas ruins, exploradoras e violentas, e os indígenas os bons, pacíficos e coitados; os portugueses os civilizados e os indígenas os atrasados. De acordo com Santomé (2010, p. 46),

as oposições binárias são contempladas, a partir do senso comum, como as únicas realidades e alternativas possíveis; obrigando-nos a optar entre polos opostos, sem ter que dar grandes explicações, uma vez que essas polarizações são reforçadas e reconstruídas continuamente.

Outro exemplo dessa construção de polaridade está em uma atividade realizada após a exposição de um poema que relata a passividade, ingenuidade e exploração dos indígenas logo da chegada

dos portugueses, e que solicita para fazer da sala de aula um júri simulado:

Que tal organizar um debate em sala de aula sobre esse assunto, por meio de um júri simulado? O professor organizará a turma em dois grupos: um representará os portugueses e o outro, os indígenas. O professor será o juiz e sete alunos serão separados para serem jurados. [...] Os jurados deverão avaliar o grupo que apresentou os melhores argumentos.¹⁵³

Com essa atividade, os alunos estarão apenas identificando vítimas e algozes da História do Brasil. A História não serve para ser julgada, mas sim compreendida. Uma das importâncias dessa disciplina está, justamente, em desnaturalizar e desconstruir certas verdades. Não que os indígenas não tenham sido explorados, maltratados, dizimados, etc., mas para pensar os porquês que explicam a colonização. Cainelli e Oliveira (2007, p. 97) assinalam que “a causalidade é condição primordial para que a criança pense historicamente porque é por meio dela, e exclusivamente por meio dela, que se pode pensar temporalmente”.

Essa questão de colocar os indígenas como vítimas da história é reforçada na coleção, inclusive, nos poucos momentos em que são mencionados vivendo na sociedade atual. Trata-se do destaque dado da luta pela demarcação de terras para os indígenas, que ao mesmo tempo em que não contextualiza, nem o lugar de onde seriam tais terras, nem do ano que se está falando, continuam polarizando a história:

Este conteúdo tem como objetivo demonstrar a situação dos indígenas no Brasil atual. Retome os conceitos de que a população indígena foi dizimada desde o descobrimento do Brasil e que, por esse motivo, encontra-se, hoje, em número reduzido. Explique-lhes que as terras demarcadas pelo governo para os indígenas são terras tradicionalmente ocupadas e habitadas por eles em

¹⁵³ GARBADO, Carmen Lucia et al. **Caminhos**: fundamentação correspondente aos livros 13, 14, 15 e 16 – livro do professor. Curitiba: Base, 2009. p. 119. 5º ano.

caráter permanente e utilizadas para as suas atividades produtivas.¹⁵⁴

Outro exemplo é da atividade seguinte, com a questão: “As terras dos índios que foram invadidas deveriam ser devolvidas a eles? Por quê?”. E a sugestão de resposta para o professor é esta: “Sim, os índios eram os verdadeiros ‘donos’ das terras brasileiras, e as poucos foram perdendo. Hoje, nada mais justo que eles tenham terras demarcadas”.¹⁵⁵ Compreende-se que a proposta da coleção em abordar a luta dos grupos indígenas pela demarcação de terras como um assunto pertinente; todavia, poderia ser trabalhado com outro viés, por exemplo, mostrando as transformações históricas ocorridas, refletindo como os grupos indígenas vivem atualmente, o porquê de os indígenas quererem e lutarem por terras, as políticas públicas atuais para a garantia dos direitos indígenas ou as ausências de leis que assegurem os direitos indígenas na atualidade, entre outros.

Nas poucas vezes em que a coleção menciona sobre algum aspecto cultural dos indígenas, ao mesmo tempo os desconsidera. Por exemplo, mesmo apresentando na apostila do 4º ano a prática de confecção de cestos indígenas, ao final do trabalho com tal tema, é apresentado um texto de subestima tais **objetos** em detrimento de **reliíquias** europeias:

Das cinzas de Pompéia, única cidade romana a permanecer intacta depois da erupção do Vesúvio, foram resgatadas milhares de obras de arte. Mais de 700 delas estão no Brasil, graças a paixão por arqueologia da imperatriz Tereza Cristina, mulher de Dom Pedro II, que, em troca de reliíquias de Pompéia, enviava objetos indígenas à Itália. Quatro afrescos – pinturas em paredes e tetos – dessa coleção de valor inestimável foram restaurados e estão expostos no Museu Nacional de Belas Artes.¹⁵⁶

¹⁵⁴ GARBADO, Carmen Lucia et al. **Caminhos**: fundamentação correspondente aos livros 5, 6, 7 e 8 – livro do professor. Curitiba: Base, 2011. p. 107. 3º ano.

¹⁵⁵ GARBADO, Carmen Lucia et al. **Caminhos**: fundamentação correspondente aos livros 5, 6, 7 e 8 – livro do professor. Curitiba: Base, 2011. p. 110. 3º ano.

¹⁵⁶ GARBADO, Carmen Lucia et al. **Caminhos**: fundamentação correspondente aos livros 9, 10, 11 e 12 – livro do professor. Curitiba: Base, 2009. p. 121. 4º ano.

Outro exemplo pode ser observado na apostila do 5º ano, quando é trabalhado, na disciplina de ciências, o tema das doenças e o modo de tratá-las ao longo dos anos. As formas como os indígenas tratavam as doenças são colocadas como mágica e/ou como um procedimento religioso. Isso faz compreender que tais sujeitos não detinham conhecimento medicinal para usar as plantas como tratamento, por exemplo, levando ao entendimento que somente o “homem branco” ocidental possui o conhecimento legitimado para tratar doenças. Além de dizer que, com a chegada dos portugueses, os indígenas pararam de realizar tais procedimentos: “Nas aldeias indígenas, antes e no início da colonização as doenças eram tratadas por pajés, que usavam produtos vegetais associados a **rituais mágico-religiosos**. Os pajés eram os curandeiros das tribos”.¹⁵⁷

Sendo assim, essa é a imagem transmitida para os alunos a propósito dos indígenas. De tal modo, muito embora a coleção tenha como ponto positivo apresentar os indígenas não como um povo único, sua história acaba sendo construída de forma homogênea, exclusivamente pela chegada dos portugueses, em 1500. Dessa maneira, as relações entre presente e passado não são contempladas, levando a entender que os indígenas estão parados no tempo, pois não enfocam as transformações históricas ocorridas.

Sabe-se que uma das maneiras de se trabalhar as relações entre presente e passado nos anos iniciais é por meio da História local. Nessa direção, Schmidt e Cainelli (2009, p. 150) afirmam que “ensinar história não pode prescindir de pensar o mundo além da sala de aula”. Além disso,

quando aprendem história, os alunos estão realizando uma leitura do mundo em que vivem e, assim, o tempo presente pode se tornar o maior laboratório de estudo para a aprendizagem em história, pois é nesse tempo, com as memórias que foram preservadas, que o aluno começa a entender a história também se faz fora de sala de aula e que o passado se faz fora da sala de aula (SHIMIDT; CAINELLI, 2009, p. 150).

Pensando nisso, questiona-se o porquê de na coleção não ser privilegiado o estudo das comunidades indígenas tendo por fundamento

¹⁵⁷ GARBADO, Carmen Lucia et al. **Caminhos**: fundamentação correspondente aos livros 13, 14, 15 e 16 – livro do professor. Curitiba: Base, 2009. p. 151. 5º ano.

o tempo presente em que os alunos vivem, uma vez que isso é sinalizado na fundamentação da disciplina de História da coleção: “Significa também concebê-la (a história) em constante transformação, recuperando a dinâmica própria de cada sociedade, numa visão crítica, problematizando o passado a partir da realidade imediata, dos sujeitos concretos que vivem e fazem história do presente”¹⁵⁸.

Da mesma maneira, pode-se compreender que nesse ponto a coleção desconsidera o que é proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) no que se refere à História local: “caracterizar o modo de vida de uma coletividade indígena, que vive ou viveu na região, distinguindo suas dimensões econômicas, sociais, culturais, artísticas e religiosas”, e “identificar diferenças culturais entre o modo de vida de sua localidade e o da comunidade indígena estudada” (BRASIL, 1997a, p. 40). Segundo tal documento,

o conhecimento sobre os costumes e as relações sociais de povos indígenas possibilita aos alunos dimensionarem, em um tempo longo, as mudanças ocorridas naquele espaço onde vivem e, ao mesmo tempo, conhecerem costumes, relações sociais e de trabalho diferentes do seu cotidiano (BRASIL, 1997a, p. 41).

Desconsideram, inclusive, a proposta curricular do município de Florianópolis que diz ser preciso “observar, no local onde mora, evidências históricas do presente e do passado” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 191).

No que cabe à disciplina de geografia, os PCNs sugerem como trabalhar o tema dos espaços geográficos em relação aos indígenas:

Nas escalas regional e nacional, é possível ainda estudar como diferentes grupos sociais se valeram de tecnologias singulares na construção e definição de seu espaço: como grupos indígenas, caiçaras, ribeirinhos, imigrantes japoneses — entre outros — construíram, no passado, técnicas singulares e as utilizaram como instrumentos de trabalho na estruturação de seu espaço geográfico; e, no presente, como se encontram esses mesmos

¹⁵⁸ GARBADO, Carmen Lucia et al. **Caminhos**: fundamentação-livro do professor. Curitiba: Base, 2011. p. 29.

grupos diante do avanço tecnológico, como incorporam outras técnicas em seu dia-a-dia de trabalho e de lazer (BRASIL, 1997a, p. 94).

Apenas no volume 5, referente ao 3º ano, da apostila do aluno, são feitas as questões em uma atividade: “10. Na localidade onde você vive, vivem também alguns índios? Como eles vivem?”.¹⁵⁹ E, somente em uma orientação para o professor, no volume 9, referente à apostila do 4º ano, há uma indicação nessa direção: “Se na região da escola, existir alguma área demarcada ou se houver aldeia indígena, procure se informar a respeito e repasse a informação para seus alunos”.¹⁶⁰ Assim, muito embora a coleção não seja de História regional, compreende-se que a SME poderia dar mais atenção a esse aspecto quando é feita a licitação para a compra do material, dado que são privilegiados grupos indígenas que vivem em outros estados do Brasil, principalmente do Paraná, quando a coleção apresenta sobre os Guaranis, os quais viveram na cidade de Paranaguá, no Estado paranaense.¹⁶¹

Sobre a interdisciplinaridade proposta pela coleção, mesmo tendo a indicação, no rodapé da página da apostila do aluno, de que em um mesmo título é trabalhada mais de uma disciplina, não foram encontrados conteúdos e atividades sobre os grupos indígenas, que pudessem tratar integradamente as disciplinas do currículo, pois as disciplinas são trabalhadas separadamente. Uma das maneiras como isso poderia ter sido realizado, seria mediante o tema transversal de

¹⁵⁹ GARBADO, Carmen Lucia et al. **Caminhos**: fundamentação correspondente aos livros 5, 6, 7 e 8 – livro do professor. Curitiba: Base, 2011. p. 171. 3º ano.

¹⁶⁰ GARBADO, Carmen Lucia et al. **Caminhos**: fundamentação correspondente aos livros 9, 10, 11 e 12 – livro do professor. Curitiba: Base, 2009. p. 108. 4º ano, orientação para o professor.

¹⁶¹ Essa questão de a coleção Caminhos não contemplar a história local, ou pelo menos a do Estado de Santa Catarina, é muito evidente. Pelo fato de a coleção ser produzida no Paraná, existem vários assuntos que abordam tal Estado. Isso pode ser um indicativo para se entender que não há a preocupação da empresa em adaptar o material vendido por ela para estados diferentes do seu. Fato que prejudica o ensino, ainda mais nos anos iniciais do ensino fundamental, que a criança precisa aprender a partir de seu contexto mais próximo. Essa foi uma reclamação de quatro dos oito professores entrevistados. Eles dizem que é muito difícil a criança conseguir entender onde ficam contextos tão distantes dos deles. Da mesma maneira, esse pode ser um indicativo para compreender que o SEFE não se adaptou à proposta curricular de Florianópolis, como o secretário de educação afirma.

Pluralidade cultural, proposto pelos PCNs. Nesse documento, é sugerido o trabalho com alguns aspectos sobre essa etnia, os quais têm o intuito de contribuir para a compreensão de outras organizações de grupos sociais, tais como: de que “os povos indígenas, por exemplo, têm garantidos seus direitos de desenvolvimento de processos pedagógicos próprios, tradicionais, com liberdade de organização de suas escolas” (BRASIL, 1997, p. 21) e referente “aos direitos culturais, aos direitos dos povos indígenas e das minorias nacionais ou étnicas, lingüísticas, culturais ou religiosas” (BRASIL, 1997, p. 58).

Ademais, em nenhum momento a coleção Caminhos faz referência à Lei nº 11.645/2008¹⁶². Essa Lei normatiza que os currículos oficiais escolares trabalhem obrigatoriamente a História da cultura afro-brasileira e indígena, de forma a se ensinar acerca dessas etnias “na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil”.¹⁶³ Sendo assim, embora essa temática apareça pontualmente na coleção, a forma como é abordada não atende as perspectivas atuais atinentes às discussões sobre a diversidade.¹⁶⁴

Considerando o que foi dito sobre os indígenas, corrobora-se com a opinião de Santomé (2010, p. 37) quando ele diz que “nos manuais escolares que circulam nas instituições educativas, as vozes e as representações dos ‘outros’ são inexistentes ou, na melhor das hipóteses, uma anedota”. Por isso, na esteira de Popkewitz (1994, p. 192), entendendo o currículo do SEFE como uma tecnologia social de regulação, que conduz “a forma como os estudantes pensam sobre o mundo em geral e sobre o seu eu nesse mundo”, compreende-se a necessidade de se problematizar o que a coleção Caminhos apresenta para o professor na apostila do 3º ano: “trabalho com os indígenas não se esgotará nesse volume, pois um de seus objetivos é que, aos poucos, se formem outros conceitos sobre esse povo”.¹⁶⁵ Quais seriam esses “outros conceitos”? Entende-se que, se o objetivo da coleção é o de

¹⁶² Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 16 maio 2013.

¹⁶³ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 16 maio 2013.

¹⁶⁴ Vale lembrar que o objetivo desta seção não foi adentrar na vasta discussão já existente sobre a Lei 11.645/2008. Dentre as muitas pesquisas existentes sugere-se a leitura de Freitas (2010).

¹⁶⁵ GARBADO, Carmen Lucia et al. **Caminhos**: fundamentação correspondente aos livros 5, 6, 7 e 8 – livro do professor. Curitiba: Base, 2011. p. 167. 3º ano.

romper paradigmas que tratem o tema dos indígenas por meio de uma abordagem positivista e eurocêntrica, ela está longe de atingi-lo. Diante dessas questões, vale o alerta de Santomé (2010, p. 23):

Construir um sistema educativo justo e atento à diversidade, comprometido com projectos curriculares antidiscriminação, obriga, entre outros aspectos, a prestar muita atenção às políticas de recursos didácticos, de materiais curriculares, de modo a que não funcionem como Cavalos de Tróia, e, cujos conteúdos, nem docentes, nem estudantes, nem as suas famílias aceitariam se estivessem conscientes das manipulações, erros e inclinações que escondem no seu seio.

Enfim, a coleção Caminhos normatiza práticas dos professores e o currículo escolar. Além do já exposto, o SEFE possui outras estratégias ou tecnologias de governo cujo intuito é o de assegurar que tal coleção seja utilizada da maneira determinada pelo Sistema. Assim sendo, no próximo capítulo serão apresentadas tais estratégias.

4 ESTRATÉGIAS DE VIGILÂNCIA E CONTROLE

O docente técnico é o que assume a função da aplicação dos métodos e da conquista dos objetivos, e sua profissionalidade se identifica com a eficácia e eficiência nesta aplicação e conquista. Não faz parte de seu exercício profissional o questionamento das pretensões do ensino, mas tão-somente seu cumprimento de forma eficaz.

(CONTRERAS, 2002, p. 102)

A coleção Caminhos por si só não é capaz de ser um instrumento eficiente para normatizar as condutas dos professores. Por isso, o SEFE possui outras estratégias de governmentação com a finalidade de fazer com que seja usada da maneira estabelecida pelo Sistema. Isto é, na direção da epígrafe, o intuito é formar um docente técnico que aplique da melhor maneira possível o proposto na coleção. Tais estratégias são compreendidas como uma rede de vigilância e controle, ou seja, são técnicas que incitam os professores a exercer sua ação docente conforme é instituído pelo SEFE. Com isso, neste capítulo trata-se sobre as técnicas que visam conduzir o trabalho dos professores, em sala de aula, por meio da coleção Caminhos, enfim, são aqui apresentadas as estratégias do forte (CERTEAU, 2008).

4.1 DISCIPLINANDO PROFESSORES

A vigilância é entendida como uma forma de exercer o poder, quer dizer, uma prática que tem em vista controlar o uso e a maneira como os professores utilizam a coleção Caminhos; portanto, uma tecnologia de governmentação.¹⁶⁶ Muito embora tal vigilância tenha o caráter disciplinador, não se trata daquela descrita por Foucault em

¹⁶⁶ As análises realizadas neste capítulo são fundamentadas na perspectiva de Foucault (2011, 2011a). Assim, compreende-se que as práticas sociais são permeadas de relações de poder, os micropoderes. Portanto, ao afirmar que o SEFE exerce um poder de determinada forma, não quer dizer que se esteja entendendo isso como algo negativo, até mesmo porque, como bem indica o referido autor, o poder é algo produtivo, ele incita formas de conhecimento e ação nos sujeitos. Portanto, está se operando uma análise com um determinado olhar, que não tem o intuito de condenar ou desaprovar o SEFE, mas sim compreender acerca de suas estratégias.

Vigiar e Punir, na qual “a arquitetura seria um operador para a transformação dos indivíduos” (FOUCAULT, 2011a, p. 166), sendo o panoptismo a expressão cunhada pelo autor ao se referir ao modo como a vigilância atua sobre os corpos em uma sociedade disciplinar (FOUCAULT, 2011a, p. 186-214). A maneira como o SEFE exerce a vigilância dos professores direciona-se para suas almas, e isso se configura como uma forma do noo poder (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009). Sendo assim, vigilância de tal Sistema atua de três modos: pelos assessoramentos, pelas consultorias e pela supervisão escolar.

4.1.1 Assessoramentos

Os cursos de formação de professores são entendidos como uma espécie de vigilância individual e grupal, uma forma de controle em razão das normas determinadas pelo SEFE. Primeiramente, destaca-se que os professores são **convocados** a participar dos cursos (Anexo B). Caso algum deles falte, é necessário encaminhar uma justificativa para a SME com a finalidade de explicar o motivo da ausência. Assim, a direção das escolas é obrigada a liberar o professor para participar do curso; entretanto, quando o professor ministra aula para anos escolares diferentes e necessitaria ser liberado para dois dias de curso, geralmente, ele é autorizado a ir a apenas um dos dias. Isso se deve em virtude da falta de professores auxiliares nas escolas para ficar no lugar do professor titular. Há o caso, também, de ter que suspender a aula para o professor poder comparecer ao curso.

A professora Margarida relata o conflito existente no que concerne à obrigatoriedade da participação nas capacitações, pois, segundo ela, os cursos não contribuem para sua formação como professora:

Eu briguei na escola, disse que não vou, agora vão me dar falta porque eu não vou! Eu não vou mais para curso assim. Sabe, é muita sacanagem. A gente tira professor de sala de aula e vai para lá. E assim, e todos os assessores são queridos, maravilhosos, uns amores, sabe? Trouxeram um monte de coisa legal, mas não é aquilo que tá faltando, não é!¹⁶⁷

¹⁶⁷ Entrevista concedida por Margarida à Raquel de Melo Giacomini. Florianópolis, 3 de dezembro de 2012.

As palavras da professora Margarida fornecem indicativos para entender que tanto o SEFE, quanto a SME não consideram as opiniões dos professores. Estes não possuem a autonomia para julgar se tais cursos contribuem para sua formação e, conseqüentemente, escolher se querem participar deles. A obrigatoriedade da participação nos cursos de formação do SEFE é tão categórica, que inclusive os professores ganham falta, sendo essa forma de punição prejudicial aos professores, haja vista que, com a falta, pode acontecer de ser descontado um dia de trabalho no salário do mês.

O momento “Caminhando juntos”, realizado nos cursos do 1º ano, é uma forma de checar se na prática os professores estão seguindo as normas do SEFE, uma vez que solicita-se para eles contarem as experiências vivenciadas com o SEFE na escola a partir do planejado na capacitação anterior (na “Hora do planejamento”). Desse modo, alguns professores contam como aconteceu a realização de alguma proposta da apostila, levam os trabalhos elaborados pelos alunos, algumas fotos dos momentos das atividades, entre outros materiais. As experiências apresentadas, geralmente, eram positivas, isso fazia com que a assessora reafirmasse o quão positivo é a coleção Caminhos.

Muito embora compreenda-se o momento “Caminhando Juntos” dessa forma, duas professoras do 1º ano entendem essa ocasião como uma hora e ambiente de encontro com seus colegas de profissão e de troca de experiências, percebendo-a como uma prática positiva realizada nas capacitações.

Acho que contribuem. Sempre contribuem porque querendo ou não tu acaba encontrando outros professores, de outras escolas, que fazem outros trabalhos, acabam mostrando. Achei bem legal essa proposta que ela trouxe de estar compartilhando as experiências de trabalhos que foram feitos. Isso que é gostoso assim, porque daí uma aprende com a outra ‘Ah! Eu também posso fazer isso com os meus alunos!’ e tal. Essa troca eu acho que é bem importante.¹⁶⁸

Aquela parte do planejamento ficou horrível, porque perdi a manhã inteira para planejar e à tarde só que a agente ficava fazendo as atividades.

¹⁶⁸ Entrevista concedida por Dália à Raquel de Melo Giacomini. Florianópolis, 23 de novembro de 2012.

E como eu sou novata, a parte que a gente troca ideias e vê sobre atividades, adaptar e uma professora falar ‘Ah! Isso aí foi muito difícil’, ‘aqui tu faz daquele jeito’, ‘aquilo faz do outro jeito’, sabe? Então, para mim essa parte de troca era muito mais importante do que a parte de ficar planejando.¹⁶⁹

As capacitações seguiam o cronograma estipulado pelo SEFE; por exemplo, se em agosto (segundo semestre letivo), o planejamento do SEFE era de que os professores estivessem no volume 2, o curso era feito com base o volume dois da apostila, independentemente se os professores não tivessem chegado ainda em tal volume. Com isso, as perguntas “em qual volume vocês estão?”, “em que páginas vocês estão?”, “já fizeram tal atividade?”, “quantas páginas faltam para chegar em tal conteúdo?”, eram frequentes, pois, na maioria das vezes, os professores não estavam no conteúdo que estava sendo tratado na capacitação. A professora Violeta corrobora com essa visão: “A própria secretaria nos encontros de formação (controla). Geralmente quando eles vêm com alguma formação era dentro de um assunto, dentro em uma determinada página. Há esse controle! Meio velado, mas há esse controle”.¹⁷⁰ Dessa forma, entende-se que os assessoramentos são momentos importantes para o SEFE “vigiar” o desenvolvimento de sua proposta pedagógica.

Oliveira (2011), em sua pesquisa de mestrado, teve como objetivo analisar as implicações da Prova Brasil na formação continuada de professores da RMF, entre 2005 e 2010. Como em 2009 uma escola e, em 2010, treze escolas da RMF usavam o SEFE, a autora assinalou que uma das grandes mudanças na formação continuada da rede no período estudado foi a implantação de tal Sistema, pois, para os professores das escolas que usam esse sistema de ensino, a formação continuada é dada por assessores da empresa e não mais por profissionais da SME (OLIVEIRA, 2011, p. 114-115). Nessa direção, Cassiano (2007, p. 2002) alerta para o fato da entrada dos Sistemas na formação continuada dos professores da rede pública:

¹⁶⁹ Entrevista concedida por Begônia à Raquel de Melo Giacomini. Florianópolis, 23 de novembro de 2012.

¹⁷⁰ Entrevista concedida por Violeta à Raquel de Melo Giacomini. Florianópolis, 3 de dezembro de 2012.

Em vista, então, desse mercado promissor, que se estabelece retirando o livro didático da escola, é que os grandes grupos do segmento dos didáticos entram nessa disputa independentemente da metodologia de ensino pela qual a escola opte, o objetivo é não perder mercado. Além disso, essas editoras entram legalmente na formação de professores da rede pública, espaço que até então não era ocupado por essas empresas, e que também representa um novo *nicho de mercado* promissor (grifo da autora).

Assim, tendo em vista que nenhuma formação de professores é neutra, com o SEFE isso não seria diferente, pois suas capacitações possuem intenções, objetivos e metas. O edital do processo licitatório para a compra de um sistema de ensino diz o seguinte:

Deverão ser oferecidos cursos com enfoque teórico e desenvolvimento de atividades práticas, realizados durante o ano letivo, para o corpo docente e gestores das escolas, ministrados pelos próprios autores e/ou docentes por ele indicados nos dias, locais e horários previamente estabelecidos entre as partes, serão trabalhados encaminhamentos metodológicos da proposta, planejamento, critérios de avaliação e atividades dos livros dos alunos, como forma de capacitação para a melhor utilização dos materiais e encaminhamento da ação pedagógica dos profissionais da educação do município (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 17).

Durante as observações dos cursos de formação, foi percebido que o “desenvolvimento de atividades práticas” predominou, em detrimento dos “cursos com enfoque teórico”. Aliás, a característica central dos assessoramentos do SEFE é seu caráter prático. A discussão central de tais cursos é a de ensinar/fixar como os professores devem utilizar a coleção Caminhos. Assim, além de a apostila do professor conter as orientações para o andamento das atividades, nesses cursos era fixado, como forma de “sugestão”, como podem ser trabalhados determinados conteúdos com base em tais orientações. Nessas sessões, a apostila do professor era o principal material utilizado; entretanto, em algumas ocasiões, os assessores traziam materiais elaborados por eles,

como textos esquematizados, sugestão de jogos, imagens, apresentação em *power point* etc., para complementar os assuntos abordados.¹⁷¹

Um exemplo da forma como os cursos mostram como deve ser usada a apostila é a orientação destinada ao 1º ano.¹⁷² A assessora iniciou o trabalho na página 114 do livro do aluno, referente à página 147 do livro do professor. O tema do título dessa página é em relação a um poema intitulado “Receita de se olhar no espelho...”, que aborda a disciplina de língua portuguesa. As orientações para o professor trabalhar o conteúdo da página 114 contidas na apostila são as seguintes:

Antes de proceder à leitura oral do poema, explore o que significa uma receita, para que serve. Traga algumas receitas para a sala e mostre-as aos alunos, identificando sua forma de organização (ingredientes/modo de fazer). Após a leitura do poema, compare as semelhanças e as diferenças entre elas. Faça a leitura e exploração das informações contidas na referência do texto, explicando o que significam: autor, livro, editora, local e data em que foi publicado.¹⁷³

Em seguida, foi entregue pela assessora uma folha para os professores com sugestões de como se trabalhar com o poema dessa página (Anexo E). Na folha entregue consta o passo a passo para trabalhar análise linguística tomando por base o poema. Portanto, além de fixar como realizar a atividade da apostila, o curso também propõe, como forma de “sugestão”, a melhor maneira de fazer a atividade de análise linguística relacionando o poema presente na coleção.

¹⁷¹ Vale destacar que os assessores do SEFE, durante elaboração de alguns desses materiais, não tiveram a preocupação de adaptar os textos ao público ao qual seria destinado, como pode ser visto no texto sobre problemas matemáticos, no qual o texto é destinado para professores de matemática e não para pedagogos (Anexo C). As informações de tais materiais, em algumas ocasiões estavam desatualizadas como, por exemplo, a indicação de um link de um site, acessado em 2001 e que atualmente (no dia do curso) não foi mais localizado (Anexo D e G).

¹⁷² Todos os relatos sobre os assessoramentos são retirados do Diário de Campo da pesquisadora, constituídos com base nas observações de tais cursos, durante o ano de 2012.

¹⁷³ GARBADO, Carmen Lucia et al. **Caminhos**: fundamentação correspondente aos livros 1 e 2 - livro do professor. Curitiba: Base, 2011. p. 147.

Outro exemplo é o do curso de formação destinado aos professores do 2º ano. Nesse curso, o tema “tempo” foi trabalhado tendo por base o conto “O Atraso”, presente nas páginas 41 e 42 da apostila do aluno, referentes à página 192 da apostila do professor. A assessora mostrou como trabalhar o título ilustrado da página 41, com o objetivo de ensinar as crianças a ler imagem. Foi tratado do gênero textual conto, a partir da leitura do texto das páginas 25 e 26 da apostila do professor. Igualmente, foram pontuados os eixos da língua portuguesa descritos nas páginas 13 e 14 da apostila do professor. Os eixos são: leitura, produção oral e escrita.

Houve também o caso de, nas capacitações, os professores terem de se colocar no papel de alunos. Como o eixo do segundo volume da apostila do 1º ano é “Moradias”, a capacitação iniciou com a história “As três partes”, de Edson Luiz Kozminski, que fala de casas. Tomando-a como ponto de partida, solicitou-se aos professores também que fizessem sua casa dos sonhos, como contava a história, com três pedaços de papel: dois triângulos e um trapézio. Após todos terminarem suas casas, cada professora apresentou sua imagem e os trabalhos foram fixados na parede da sala (Figura 10).

Figura 10: Trabalho realizado pelas professoras na capacitação do SEFE com base no livro “As três partes”



Fonte: Fotografia enviada por e-mail pela representante da SME (2012)

Constantemente, nos cursos, quando algum conteúdo poderia ser ensinado por meio de jogos, a proposta era que os professores jogassem como se fossem alunos. Quando se tratava da disciplina de matemática, por exemplo, isso era muito comum: “Jogo do troca peça” e “Jogo do troca peças invertido” (Anexo F); “História com conta” (Anexo G); “Salute” (Anexo H); “Sentença numérica” (Anexo I). Igualmente, no curso do 2º ano, os professores cantaram e dançaram a “Dança das caveiras” (Anexo J). O SEFE igualmente forneceu um curso sobre literatura infanto-juvenil para o 2º e o 3º anos, em agosto de 2012. Nele, os professores cantaram, encenaram, ouviram contação de histórias.

Quando foi abordado um título da coleção Caminhos cujo tema era adivinhas, foi feito um jogo de perguntas e respostas, no qual a assessora perguntava e os professores tinham de adivinhar a charada (Anexo L). Ao mesmo tempo, foi proposto de transformar os adivinhas em brincadeira; assim, todos os professores brincaram de “caixa de divinhas” – um saco cheio de objetos no qual os professores tinham de adivinhar qual era, sem olhar.

Enfim, como esses exemplos se poderiam citar vários outros. No entanto, com os mencionados já é possível verificar como os cursos de capacitação ilustram a forma de usar a apostila, e, do mesmo modo, o quanto tais cursos tendem a seguir a lógica do aprender fazendo.

Sabendo que a praticidade é o elemento imperativo dos assessoramentos realizados em 2012, a professora Violeta narrou que nos anos anteriores isso era bem pior:

Olha! Dos primeiros assessoramentos do SEFE que eu tive até agora, eu digo que melhoraram. Eu lembro que em 2012 em uns dos primeiros que eu fui eles meio que infantilizavam os professores. Às vezes eu me sentia uma perfeita idiota lá dentro. Eles pegavam um assuntozinho da apostila e tentavam passar para nós como se nós fossemos crianças, como se não soubéssemos dar aula. Assim, a gente parte do pressuposto que todo mundo dentro da Rede de Florianópolis tem no mínimo Pedagogia. Se tu pegar todos os profissionais, não tem menos que Pedagogia. Pedagogia, mestrado para cima. Todo mundo passou, todo mundo sabe como dar uma aula. A gente parte do pressuposto disso, não é? E eles meio que infantilizavam a gente, brincavam e eu

não gostava disso. Eu acho que eu fui uma das que pedi o que é interdisciplinaridade, trabalhar mais nesse sentido. Questões teóricas e não isso aqui (apontou para a apostila). Isso aqui a gente já sabe do dia a dia. A teoria, como a maioria dos profissionais da Rede já tem mais de dez, quinze, vinte anos de serviço, a gente precisava mais teoria para dar suporte para trabalhar com isso.¹⁷⁴

Outros professores dizem que as capacitações não contribuem, porque servem apenas para mostrar como usar as apostila: “Eles mostram como usar o material. É prático. Como usar a apostila. Ele escolhe uma aula, ‘vamos trabalhar essa aula, como deveria ser dada essa aula’. Uma coisa que para a gente não vai alterar em nada”.¹⁷⁵

É, em cima da apostila! De: ‘Aí aqui, dá para fazer...’. Porque o que o SEFE quer mostrar? Que é possível. Que eles vão aprender ali, que aquele material é ótimo, que dá para você passar. Só que o assessoramento é algo que você como professor, se você pegar aquilo ‘Aí! É só umas dicas, aí legal!’, mas se você parar e tiver oportunidade de fazer, você faria. Entendeu? Não precisaria nem de um assessoramento em cima daquilo. Então, é mais para dizer que o material é bom. Esse é o assessoramento deles, do SEFE. Dizer: ‘Não! Isso aqui tem que ser assim, porque a criança aprende assim’.¹⁷⁶

A professora Gérbera, que trabalha há três anos com o SEFE, salienta que os cursos melhoraram e que gosta do caráter de oficina:

Olha, eu acho que esse ano melhorou bastante. No primeiro ano tudo era novo. Quando a gente chegou no segundo ano, eles mudaram a metodologia deles, das formações, porque eles

¹⁷⁴ Entrevista concedida por Violeta à Raquel de Melo Giacomini. Florianópolis, 3 de dezembro de 2012.

¹⁷⁵ Entrevista concedida por Lírio à Raquel de Melo Giacomini. Florianópolis, 22 de novembro de 2012.

¹⁷⁶ Entrevista concedida por Rosa à Raquel de Melo Giacomini. Florianópolis, 29 de novembro de 2012.

abriram para fazer planejamentos de atividades, para a gente ter outra visão. E aí a gente era dividida em grupos. Eles davam umas três, quatro páginas por grupo, e a gente tinha que pensar um planejamento. Mas o que eu estou planejando, estou pensando para mim, pode não ser para os outros professores. Eu posso fazer uma proposta de atividade que para a outra turma não serve. Então deu muita divergência. Assim, os assessoramentos contribuíram nesse ano porque são ideias que quando a gente vai para uma oficina tu consegue ampliar o teu leque de atividades. Porque tu tá na oficina e consegue pensar sobre elas pensando nos teus alunos.¹⁷⁷

Ao analisar as características centrais das capacitações do SEFE, assim como os relatos dos professores entrevistados sobre tais cursos, somando-se com a figura central da coleção Caminhos, propiciou o pensar que o tipo de ensino promovido pelo SEFE é comparável à pedagogia tecnicista difundida no Brasil, sobretudo, na década de 1970. Segundo Saviani (2008, p. 381), na pedagogia tecnicista “de modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico”. Com isso, os princípios dessa corrente pedagógica são a “racionalidade, eficiência e produtividade, dos quais deriva o corolário relativo à obtenção do máximo resultado com o mínimo de dispêndio” (SAVIANI, 2008, p. 438). Para tanto, era necessário diminuir as interferências subjetivas, assim como traçar os objetivos e mecanizar o processo. Ainda conforme Saviani (2008, p. 382),

na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do

¹⁷⁷ Entrevista concedida por Gérbera à Raquel de Melo Giacomini. Florianópolis, 23 de novembro de 2012.

professor e maximizando os efeitos de sua intervenção.

O autor esclarece que a base teórica do tecnicismo é a da psicologia behaviorista; por isso o que importa nessa pedagogia é aprender a fazer (SAVIANI, 2008, p. 383). Nessa direção, o SEFE elabora um material pronto e acabado para o professor usar, disponibiliza cursos para ensinar a como usá-lo, com o intuito de diminuir os prejuízos e aumentar a eficiência de tal material na prática pedagógica. Bittencourt (2010) chama a atenção sobre os prejuízos da utilização de sistemas de ensino falando, especificamente, de um Sistema usado em São Paulo:

Uma proposta de política educacional cujas consequências podem ser desastrosas a longo e médio prazo. O professor da rede pública não precisa mais pensar, nem sequer preparar aulas, nem sequer saber se o que está ensinando está certo ou errado. Tudo está previamente contido no Caderno do Professor e igualmente tudo está preparado para os alunos responderem no Caderno do Aluno. A tarefa do professor é a de comparecer na escola, fazer a chamada e ler o Caderno com os alunos. E, creio que cabe a pergunta: serão necessários cursos de formação de professores? (BITTENCOURT, 2010, p. 561).

Compreende-se a questão da autora muito pertinente e, caso se for pensar no SEFE, a resposta seria a de não haver mais necessidade de curso de formação de professores, uma vez que o sistema de ensino se encarrega de fazer o papel do professor ao determinar os objetivos, os conteúdos, os métodos e as formas de avaliação. O professor pode ser qualquer pessoa desprovida de formação pedagógica, desde que execute o publicado no material, da maneira que foi aprendido no assessoramento. Portanto, o SEFE possui um projeto para formar os professores, mas é um projeto que torna os professores meros reprodutores de um material elaborado por terceiros.

Dessa maneira, de acordo com Santomé (2011, p. 55-56), entende-se que, com o uso do SEFE, “o trabalho docente apresenta sinais de desprofissionalização, dadas as rotinas a que está sujeito, com materiais desprofissionalizadores, ‘à prova de professores’, como são a grande maioria dos manuais escolares”. Saraiva e Veiga-Neto (2009, p.

199, grifo do autor), também sinalizam nessa direção, ao refletir sobre os impactos da governamentalidade neoliberal no trabalho docente: “é mais do que evidente a necessidade de repensar o trabalho docente em termos de sua crescente flexibilização, desprofissionalização, *substituibilidade*, desqualificação, marginalização social, desvalorização salarial, esvaziamento político”. Segundo os autores, a figura do professor está sendo prescindível, tendo em vista não ser mais necessário um professor profissionalmente habilitado para assumir uma turma, mas sim um gestor de competências ou, de acordo com Contreras (2002, p. 102, grifo do autor), um técnico *expert*.

4.1.2 Consultorias

Outra estratégia de vigilância é o serviço de consultoria do SEFE. A própria descrição do edital sobre o que é esse serviço dá indicativos para entendê-lo dessa maneira: as consultorias são “visitas técnicas realizadas nas escolas por uma pedagoga do Sistema, com o objetivo de **verificar** o desenvolvimento da proposta educacional, avaliando resultados das ações e viabilizar ações que venham a contribuir para a melhoria constante de sua implementação” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 17, grifo do original). Ou seja, esse serviço atua no sentido de fazer com que os professores usem apostila e não atrasem os conteúdos nela contidos, caso contrário algumas estratégias para o professor e, conseqüentemente, para os alunos, adaptem-se ao Sistema vão ser implementadas. Isso leva o professor a ficar em constante vigilância de si e de seu trabalho, já que não se sabe quando os consultores irão às escolas. Por isso, as apostilas precisam sempre estar “em dia”, pois os materiais dos alunos e professores são vistoriados. Sendo assim, há uma vigilância por parte do SEFE, a qual faz com que os próprios professores se tornem vigias de si, como avaliou a professora Margarida: “Acho que a cobrança maior acaba sendo nossa”.¹⁷⁸

Essas visitas feitas pelas consultoras do SEFE, geralmente, são acompanhadas pelas representantes da SME. Há o caso também de a SME realizar visitas sem a presença do SEFE. As professoras Margarida e Begônia descreveram tal visita:

¹⁷⁸ Entrevista concedida por Margarida à Raquel de Melo Giacomini. Florianópolis, 3 de dezembro de 2012.

Teve uma visita só, acho que foi antes das férias, acho foi perto das férias ali de julho. E daí veio duas pessoas, uma do SEFE e outra era da secretaria. Aí elas conversaram comigo ali na biblioteca, mas foi uma conversa bem rápida, perguntaram se eu tinha alguma dúvida do material, como é que estava. Sei que eu achei, assim, que foi uma conversa meio fechada, sabe? Uma conversa que era para reforçar que a gente precisa usar o material, que a gente precisa seguir a sequência se não, não vai dar certo, sabe? [...] Um controle assim. [...] Eu sei que tem escola que é mais visitada, mas aqui foi uma vez só.¹⁷⁹

Tanto as assessoras da prefeitura junto com as do SEFE. Eu tive umas duas reuniões assim, que elas me pediram todo o material para olhar, ver se eu estava preenchendo o caderno de registro, o caderno dos alunos para ver aonde que eu estava. No ano passado teve uma cobrança bem mais rígida. É meio esquisito. Parecia bem controle mesmo. Foi avisado, ‘Olha! Bota o livro em dia, que vão vir aqui na semana que vem para olhar se está tudo certinho’, sabe? Se tivesse tudo certinho você ganhava mil elogios, se não tivesse ‘Ah! Por que tu não está fazendo!’ Tinha bastante cobrança, sem querer saber a realidade da escola, a realidade da turma, o que você pensava de trabalhar com aquele material. Elas não queriam saber isso! Elas queriam saber se você estava usando, como que estava, em que parte você estava. Diziam que tinha que usar, que era assim, assim, assado, sabe? Uma coisa bem assim, impositiva.¹⁸⁰

A professora Rosa contou que em um momento solicitou à supervisora de sua escola para parar de usar a apostila e foi autorizada. Entretanto, quando a supervisora soube que aconteceria a visita dos assessores do SEFE, pediu a ela que retomasse e desse prosseguimento ao uso da apostila:

¹⁷⁹ Entrevista concedida por Begônia à Raquel de Melo Giacomini. Florianópolis, 23 de novembro de 2012.

¹⁸⁰ Entrevista concedida por Dália à Raquel de Melo Giacomini. Florianópolis, 23 de novembro de 2012.

Eu estava decepcionada e no colegiado eu falei assim: ‘Não dá para trabalhar com essa apostila com esses alunos. Não dá! Eles não são alfabetizados! Olha isso que tem aqui dentro! Eles não sabem ler, eles não sabem fazer’. Ela (a supervisora) concordou comigo que é uma turma fraca mesmo, que não tinha como trabalhar. ‘Então a gente vai fazer um outro planejamento em cima, para estar fazendo’. Uma semana eu fiz, depois ela veio: ‘O pessoal vai vir aqui, vai vir cobrar. Então, vamos continuar (a usar a apostila), ‘Porque isso aqui dá para trabalhar’. Por que ela faz isso? Ela tá liberando a gente, aí vem querer maquiagem uma coisa que não é. Aí começa: ‘aí, vamos fazer isso e isso...’, então eu vou e continuo. Só que daí no final do ano quem se frustra sou eu! De ver os alunos dessa maneira.¹⁸¹

Com esses relatos, pode-se compreender que as visitas são uma das estratégias para garantir a utilização efetiva do material pelos professores.

4.1.3 Supervisão escolar

Os gestores escolares também têm um papel fundamental nessa rede de vigilância, uma vez que são eles que estão cotidianamente nas escolas supervisionando a utilização do material do SEFE. Inclusive, os gestores escolares também recebem capacitações específicas para “o desenvolvimento de suas atribuições e **acompanhar efetivamente a utilização do material** e o desenvolvimento das ações sugeridas nos assessoramentos que o sistema oferece no município” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 17, grifo do original). Usar todas as apostilas, na sequência proposta pelo material é uma meta a ser cumprida.

Pode-se constatar que, dependendo da escola, há uma menor ou maior pressão para seguir regradamente o uso das apostilas do SEFE. Desse modo, os gestores são figuras centrais para se entender isso. Por exemplo, três professores que trabalham em uma mesma escola, na qual

¹⁸¹ Entrevista concedida por Rosa à Raquel de Melo Giacomini. Florianópolis, 29 de novembro de 2012.

a supervisora controla, cobra, vigia o uso das apostilas do SEFE, demonstram que sua prática é muito mais delimitada pelo SEFE:

Então, assim Raquel, eles fazem o curso de formação para estar explicando como que a gente trabalha, coisa e tal, mas há essa cobrança também. Segundo eles, a secretaria municipal, quando a gente faz curso, não há cobrança, mas existe uma cobrança sim porque essa cobrança vem seguindo a escala, vem lá de cima até chegar na supervisora da escola, aonde a gente tem que sentar (com ela). Ela vai, pega a apostila: ‘Aonde vocês estão?’. A gente tem que dar conta.¹⁸²

O controle que eles fazem é cronológico. Saber que aula tu tá, que aula tu deu. Em que apostila está.¹⁸³

(A supervisora) faz sim, faz esse controle e bem periódico e fala mesmo se tiver problema que peça ajuda, mas que dê conta e que faça.¹⁸⁴

Segundo a professora Violeta, a pergunta mais importante é: “em que página estás na apostila? Se estás dando conta não interessa, mas em que página tu estás”.¹⁸⁵ Essas falas fornecem sinais para entender que, para o SEFE, importa a quantidade de atividades a serem cumpridas.

De outro modo, as professoras Begônia e Dália ressaltam que, apesar de existir o controle, os gestores da escola onde trabalham deixam-nas um pouco mais livres para organizar o modo como usarão a apostila. Todavia, sempre com a pressão de ter que dar conta das apostilas.

¹⁸² Entrevista concedida por Rosa à Raquel de Melo Giacomini. Florianópolis, 29 de novembro de 2012.

¹⁸³ Entrevista concedida por Lírio à Raquel de Melo Giacomini. Florianópolis, 22 de novembro de 2012.

¹⁸⁴ Entrevista concedida por Hortência à Raquel de Melo Giacomini. Florianópolis, 22 de novembro de 2012.

¹⁸⁵ Entrevista concedida por Violeta à Raquel de Melo Giacomini. Florianópolis, 3 de dezembro de 2012.

Eu sei que tem cobrança, porque já veio o pessoal do SEFE, para a gente seguir a apostila, sabe? Não pular. Eles não gostam que a gente pule. Mas aqui na escola elas deixam bem à vontade para a gente achar, por exemplo: ‘Surgiu uma conversa na sala sobre índios’, então, tinha agora na apostila um trechinho sobre índios, porque a gente estava falando de moradias, então se eu quisesse adiantar esse assunto eu podia adiantar, porque eu já estava naquele contexto, eu já estou conversando sobre isso, já estava pesquisando. Então, eu tenho essa liberdade de adiantar aquele conteúdo e depois voltar para outro, continuar. Mas, dar conta assim, eu não tenho uma cobrança rígida, mas elas sempre falam, de ter que dar conta da apostila. Isso daí eu acho que todo mundo sabe, já fica preocupado (risos).¹⁸⁶

E da escola a gente tenta nas reuniões de planejamento ver como é que está indo, ver onde que está, o que é mais importante, o que não é. Não simplesmente terminar, mas abordar os conteúdos mínimos, básicos da série assim, que são mais importantes.¹⁸⁷

As visitas geram uma expectativa nos professores, um clima tenso na escola, pois eles precisam se preparar para serem interrogados acerca do uso do material do SEFE. O impacto dessa vigilância é tão forte que até mesmo professores que não estavam na escola no dia da visita relatam o que acontece, como se tivessem participado: “Eu não estava no dia. Eu não apresentei meu material para eles. Mas pegaram as outras professoras, viram onde estavam, chamou a atenção de algumas, chamou a atenção da supervisora, entendeu? Então, há cobrança. Por isso que eu estou falando que não dá tempo de você estar sanando dificuldades utilizando outros materiais”.¹⁸⁸

¹⁸⁶ Entrevista concedida por Begônia à Raquel de Melo Giacomini. Florianópolis, 23 de novembro de 2012.

¹⁸⁷ Entrevista concedida por Dália à Raquel de Melo Giacomini. Florianópolis, 23 de novembro de 2012.

¹⁸⁸ Entrevista concedida por Rosa à Raquel de Melo Giacomini. Florianópolis, 29 de novembro de 2012.

Ao serem indagados sobre tais visitas e pressão dos supervisores, alguns professores reconheceram essa prática como cobrança e controle. A fala da professora Begônia comprova isso:

Eu não concordo, assim de ela ver (os materiais). Uma coisa é conversar e eu acho que eles têm que estar ali para auxiliar. Mas acho que a secretaria tem muito receio, sei lá, da gente não estar seguindo. Por que o pessoal do SEFE devia ver ‘Ah! Se não está usando na sequência é porque tem alguma coisa errada’ (com o material). [...] Eu senti que foi cobrança. Foi aquela coisa assim ‘Tu tem que seguir o material’, ‘Se tu não está seguindo, tu está errada. Não é essa a proposta’. E, não sei, eu acho que cada professor tem que ter a liberdade de assumir a turma e fazer aquilo de acordo com as crianças.¹⁸⁹

Duas professoras, que em seus relatos demonstraram gostar de usar o SEFE, entendem as visitas de modo diverso. A professora Hortência diz: “Eu acho bom! O material está aí, a gente está usando e as pessoas têm que saber se está dando resultado”.¹⁹⁰ E, a professora Gérbera expõe que o SEFE faz as visitas todos os anos e comenta:

Para mim é indiferente. E para quem desenvolve o trabalho da melhor maneira possível, para quem é comprometido, uma reunião dessas, ser cobrado planejamento, fazer reunião de pais, dar satisfação do teu trabalho, eu não tenho dificuldade nenhuma com isso, não tenho problema.¹⁹¹

No caso da professora Gérbera, existe uma especificidade. Em sua entrevista, ela mostrou gostar muito do SEFE, inclusive, defende seu uso na escola onde trabalha. A justificativa para essa empatia com o Sistema é por causa de o contexto da escola em que trabalha ser de famílias humildes, com pouca escolarização. Para ela, o material do

¹⁸⁹ Entrevista concedida por Begônia à Raquel de Melo Giacomini. Florianópolis, 23 de novembro de 2012

¹⁹⁰ Entrevista concedida por Hortência à Raquel de Melo Giacomini. Florianópolis, 22 de novembro de 2012.

¹⁹¹ Entrevista concedida por Gérbera à Raquel de Melo Giacomini. Florianópolis, 23 de novembro de 2012.

SEFE contribui para ter uma continuidade de conteúdos, pois não há um acompanhamento dos estudos dos alunos pelas famílias. Sua fala pareceu estar querendo dizer que uma qualidade mínima da educação está de bom tamanho para o público ao qual é destinado o material. Inclusive, dentre os oito professores entrevistados, ela foi a única professora a dizer não sentir pressão: “Olha, eu não sinto essa pressão. Eu sempre falei isso. O que a gente escuta dos professores que tem que dar conta que não pode deixar para trás, eu me acertei com o material, eu não senti essa pressão”.¹⁹² Entretanto, foi questionado se ela concordava que o motivo para não sentir pressão poderia ser porque ela se adaptou bem ao material e, por isso, não precisava ser cobrada. E ela concordou:

Talvez seja isso. Eu não tenho dificuldade. [...] Por isso que eu digo que a gente tem que conhecer o material. Quem conhece bem o material vai perceber que o primeiro volume dá uma introdução de tudo. O segundo volume ele introduz alguma coisa, mas sempre puxando, então aí tu podes caminhar um pouquinho mais rápido, pode avançar. Quando tu chega no terceiro volume, de novo vem uma sistematização maior e no quarto volume é praticamente a recapitulação de tudo. Então, precisa conhecer o material.¹⁹³

Enfim, essa é mais uma das estratégias do SEFE para disciplinar os professores, com o intuito de eles realizarem suas ações de maneira “eficiente”. As ferramentas desse sistema de ensino atuam dissimuladamente, no sentido de podar a autonomia dos professores, de retirar sua capacidade de busca de conhecimento, seu potencial criador e de reflexão, enfim, a produção de um técnico docente. Talvez, pode-se inferir que, no caso da professora Gérbera, os mecanismos do SEFE foram tão eficientes, pois ela mesma não reconhece que o SEFE retira sua autonomia docente. As mudanças na prática dos professores são evidentes, e os oito entrevistados reconhecem isso. Uma amostra de que os professores não querem que sua autonomia lhes seja retirada é que

¹⁹² Entrevista concedida por Gérbera à Raquel de Melo Giacomini. Florianópolis, 23 de novembro de 2012.

¹⁹³ Entrevista concedida por Gérbera à Raquel de Melo Giacomini. Florianópolis, 23 de novembro de 2012.

cinco deles disseram não querer continuar usando as apostilas do Sistema.

4.2 ALCANÇAR METAS E SER DESTAQUE

Como bem apresentam Saraiva e Veiga-Neto (2009, p. 192), há uma mudança na forma de se exercer o controle numa governamentalidade neoliberal. Assim, o controle não está mais sobre o corpo do sujeito, mas sim é exercido por meio dos indicadores de qualidade e o cumprimento de metas. “Desse modo, a avaliação perde a ritualização do exame dos sistemas disciplinares para entrar numa prática empresarial de indicadores e metas” (SARAIVA, 2010, p. 132). Para alcançar a eficiência, são utilizadas algumas estratégias, dentre elas o estímulo à ação por meio de premiações. Essas podem ser observadas via outros dois instrumentos de controle: o Ideb e o Prêmio Ação Destaque SEFE.

4.2.1 O Índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb)

A compra do SEFE está extremamente vinculada ao fato de aumentar as notas nas avaliações externas, com o desígnio de subir o índice do município no Ideb. Assim, usar as apostilas completamente e da forma como o SEFE diz ser correta é uma meta delegada aos professores. Tal prática, segundo a SME e o SEFE, garantirá o bom desempenho em tais avaliações, pois nela estão os conteúdos necessários para isso.

Horta Neto (2007) lembra que a consolidação de um sistema de avaliação da educação básica nacional foi uma construção histórica e social. Assim, o autor mostra que as “primeiras medições da educação faziam parte do Anuário Estatístico do Brasil e começaram a ser realizadas a partir de 1906. Eram levantados dados sobre os níveis de ensino público e privado existentes na época” (HORTA NETO, 2007, p. s/p). Segundo o autor, a questão da qualidade da educação relacionadas a índices “só começaria a ganhar relevância no mundo todo a partir da década de 1980 na onda das reformas neoliberais” (HORTA NETO, 2007, p. 3). Essas reformas neoliberais estão vinculadas às questões de qualidade e eficiência da educação, discussões em voga pelos organismos multilaterais. Entretanto, foi, sobretudo na década de 1990, que as discussões e ações para a construção do sistema nacional de avaliação foram intensificadas e consolidadas.

Dessa maneira, Horta Neto esclarece que pela primeira vez a LDBEN/96, em seu artigo 9º, inciso VI, garantiu que “a União, em colaboração com os sistemas de ensino, deve assegurar um processo nacional de avaliação do rendimento escolar nos dois níveis de ensino com o objetivo de definir prioridades para melhorar a qualidade do ensino”. Além disso, no Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001, dentre as suas metas, está o monitoramento dos desempenhos dos alunos, por meio do sistema nacional de avaliação.

Outro fator que o autor entende como um estímulo para a criação de tal sistema é que “no bojo das políticas neoliberais, a partir dos anos 1990, surgem os primeiros estudos internacionais com o objetivo de estabelecer comparações entre os resultados obtidos por estudantes de diversos países, submetidos a um mesmo teste” (HORTA NETO, 2007, p. 5). Do mesmo modo, nesse período em “quase todos os países da América Latina, são criados sistemas nacionais de avaliação da aprendizagem. Este movimento que começa nos Estados Unidos em fins da década dos 60, se expande para a Europa na década dos 70 e nos anos 80 atinge a Ásia e a Oceania” (HORTA NETO, 2007, p. 5). Sendo assim, percebe-se a influência dos organismos internacionais para a consolidação do sistema nacional de avaliação no Brasil, conforme indica Horta Neto (2007, p. 8):

É importante assinalar que, no início da década dos 90, a avaliação já ganhava relevância como política do Estado em todo o mundo, principalmente a partir da conferência de Jontien, Tailândia, coordenada pela UNESCO. Como resposta aos compromissos assumidos pelo Brasil, foi elaborado o Plano Nacional de Educação para Todos (Brasil-MEC, 1993), que entre outros pontos ressaltava a importância de uma avaliação nacional como forma de melhorar a qualidade do ensino.

Portanto, segundo o autor, os organismos multilaterais foram, paulatinamente, incorporando e difundindo as avaliações nacionais pelo mundo.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) foi implantado pela primeira vez em 1990. Segundo Castro (2009, p. 8), “o principal objetivo do Saeb é avaliar os sistemas de ensino e oferecer subsídios para o aprimoramento das políticas educacionais”. Essa avaliação acontece a cada dois anos, com amostras de escolas de todo o

país. A partir de 1995, foi decidido que ela deve ser aplicada para os alunos que estão finalizando os ciclos de escolarização, isto é, aqueles que tinham finalizado os 5º e 9º anos do ensino fundamental, como também para os alunos do 3º ano do ensino médio.¹⁹⁴

Em 2005, o Saeb, por meio da Portaria Ministerial nº 931, foi reestruturado em duas avaliações: (a) Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que continua com as mesmas características do Saeb; (b) Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), também conhecida por Prova Brasil. Sendo assim, a avaliação da educação básica nacional é medida por esses dois instrumentos avaliativos. A Prova Brasil possui um caráter mais detalhado do que a Aneb, por isso a complementa. Isso se deve em razão de a Prova Brasil avaliar todos os alunos que cursaram o 5º e o 9º anos, das escolas urbanas do país, com o foco nas disciplinas de português e matemática. Castro (2009, p. 11) afirma que “o aspecto mais relevante da Prova Brasil é oferecer a todas as escolas participantes um diagnóstico consistente sobre o desempenho de seus alunos”. Ambas as avaliações permanecem sendo realizadas a cada dois anos.

Em 2007, foi criado o Ideb, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Esse índice é calculado com base nos dados do Censo escolar, referente ao número de aprovação, e nos resultados das avaliações nacionais. O resultado do Ideb nacional e das unidades federativas se baseia nos resultados do Saeb (ou Anresc), e o Ideb dos municípios tem como base a Prova Brasil. Pelo Ideb é possível saber os índices nas avaliações por escola. Com a criação do Ideb, foram estabelecidas, pelo Inep e MEC, metas de qualidade as quais devem ser atingidas pelos sistemas municipais, estaduais e federal de ensino.

A definição de uma meta nacional para o Ideb em 6,0 significa dizer que o país deve atingir em 2021, considerando os anos iniciais do ensino fundamental, o nível de qualidade educacional, em termos de proficiência e rendimento (taxa de aprovação), da média dos países desenvolvidos (média dos países membros da OCDE) observada atualmente. Essa comparação internacional foi possível devido a uma técnica de compatibilização

¹⁹⁴ Nas primeiras edições do Saeb, os alunos eram das 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental das escolas públicas da rede urbana. Disponível em: <<http://provabrasil.inep.gov.br/historico>>. Acesso em: 4 jun. 2013.

entre a distribuição das proficiências observadas no PISA (Programme for International Student Assessment) e no Saeb.¹⁹⁵

É justamente essa questão de atingir metas que interessa nesta pesquisa, uma vez que o SEFE é comprado para tal finalidade. A meta nacional projetada para 2011 foi a de 4.6.¹⁹⁶ Nesse ano, as escolas de anos iniciais da RME de Florianópolis tiveram o resultado acima da média nacional: 6.0. No Quadro 6, estão disponibilizados os resultados e metas projetadas do Ideb para Florianópolis em outros anos.

Quadro 6 – Resultados e projeção de metas do Ideb do município de Florianópolis (2007-2021)

ANO	IDEB OBSERVADO	METAS PROJETADAS
2007	5.0	4.3
2009	5.2	4.6
2011	6.0	5.0
2013	-	5.3
2015	-	5.5
2017	-	5.8
2019	-	6.1
2021	-	6.3

Fonte: Inep. Disponível em:

<<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=20539>>.

Acesso em: 4 jun. 2013.

Interessante notar que o município de Florianópolis alcançou as metas projetadas pelo Ideb antes do uso do SEFE. Mesmo assim, em 2009 iniciou a implantação do SEFE. Das dezesseis escolas que usavam o SEFE, pelo menos em 2011, apenas nove realizaram a prova Brasil, e

¹⁹⁵ Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-opisaeideb>>. Acesso em: 4 jun. 2013. Para mais informações sobre os cálculos e metas do Ideb, ver: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_sao_as_meta_s/Artigo_projecoes.pdf>.

¹⁹⁶ Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=20539>>.

Acesso em: 4 jun. 2013.

o resultado pôde ser empregado no cálculo do Ideb.¹⁹⁷ Dentre essas nove escolas, todas ficaram acima das metas projetadas para o referido ano, como pode ser visto no Quadro 7.

Quadro 7 – Resultados e metas do Ideb de 2011 das escolas que usaram o SEFE

ESCOLA	IDEB OBSERVADO – 2011	METAS PROJETADAS - 2011
Escola Básica Adotiva Liberato Valentim	Sem média na Prova	5.1
Escola Básica Albertina Madalena Dias	6.0	5.3
Escola Básica Batista Pereira	6.4	4.9
Escola Básica Donícia Maria da Costa	5.1	4.1
Escola Básica Henrique Veras	5.5	5.0
Escola Básica Intendente Aricomedes da Silva	5.6	4.8
Escola Básica João Alfredo Rohr	6.1	5.1
Escola Básica José Amaro Cordeiro	6.2	5.6
Escola Básica José do	5.8	5.5

¹⁹⁷ Não é explicado no site do Ideb o motivo de as sete escolas não terem nota na Prova Brasil. Mas, em conversa com uma diretora de uma escola desdobrada, soube-se que o motivo de tais escolas não ter nota na Prova Brasil e, por conseguinte, média no Ideb, é em razão de delas não possuírem turmas de 5º ano na escola, na data da avaliação.

Valle Pereira		
Escola Básica Osmar Cunha	6.4	5.1
Escola Desdobrada Costa de Dentro	Sem média na Prova Brasil	5.5
Escola Desdobrada José Jacinto Cardoso	Sem média na Prova Brasil	5.4
Escola Desdobrada Jurerê	Sem média na Prova Brasil	6.2
Escola Desdobrada Marcolino José de Lima	Sem média na Prova Brasil	5.4
Escola Desdobrada Osvaldo Galupo	Sem média na Prova Brasil	4.3
Escola Desdobrada Praia do Forte	Sem média na Prova Brasil	5.2

Fonte: Inep. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=22750>. Acesso em: 4 jun. 2013.

A média dos resultados do Ideb, de 2011, das escolas que utilizam o SEFE é 5,9. Por conseguinte, está acima da média projetada para o município e um décimo abaixo da meta nacional. Ressalta-se que o emprego de um material padronizado pelas escolas – o SEFE – não garantiu a mesma padronização nos resultados do Ideb.¹⁹⁸ Provavelmente isso se deva em razão de as escolas possuírem suas especificidades, por isso a importância de dar condições para a escola formular a sua proposta pedagógica de acordo com suas necessidades e não padronizar o ensino. Além disso, questiona-se o fato de responsabilizar apenas o SEFE pelo aumento nos índices.

¹⁹⁸ Essa constatação também foi realizada na pesquisa de Mirolanda (2010, p. 108), sobre a utilização do sistema de ensino SOME, em São Paulo.

O intuito de mostrar tais resultados é para se refletir o que esses números representam para a educação. A partir da implantação do Ideb, mudanças significativas são feitas nas escolas e, especificamente, nas práticas docentes. Inclusive, o próprio município criou uma avaliação similar à Prova Brasil. Trata-se da Prova Floripa, realizada no mesmo período da Prova Brasil. A Prova Floripa foi realizada em 2009 e 2011, com alunos do 3º ano, 5ª, 6ª e 7ª séries. Ela é elaborada por professores dos anos finais do ensino fundamental, com coordenação da diretoria de educação fundamental, da SME. Para os anos iniciais, a prova abrange as disciplinas de língua portuguesa e matemática e, para os anos finais, contempla todas as disciplinas. Segundo notícia divulgada pela prefeitura de Florianópolis, tanto a Prova Brasil, quanto a Prova Floripa “consistem em diagnósticos do processo ensino-aprendizagem, com a intenção de coletar informações que apontem os indicadores da aprendizagem, e, a partir disso, realizar um redirecionamento das ações e intervir na prática pedagógica”.¹⁹⁹ Ainda conforme tal notícia, os

resultados serão discutidos igualmente nos grupos de formação continuada, considerando as implicâncias deste processo no planejamento do professor e na sua prática cotidiana. Da mesma maneira, a equipe de assessores pedagógicos da Diretoria de Ensino Fundamental estará intervindo, junto com os gestores e equipes pedagógicas das unidades educativas, onde os diagnósticos apontem por demandas específicas.²⁰⁰

Sobre essa questão, Oliveira (2011, p. 122) comenta, com base em sua pesquisa de mestrado, a propósito de modificações ocorridas na formação continuada da RME de Florianópolis, entre 2005 e 2010:

Não foram oferecidas formações específicas para professores das escolas com baixo desempenho na avaliação. Porém, os temas, objetivos e conteúdos

¹⁹⁹

Disponível

em:

<<http://www.pmf.sc.gov.br/noticias/index.php?pagina=notpagina¬i=351>>.

Acesso em: 5 jun. 2013.

²⁰⁰

Disponível

em:

<

<http://www.pmf.sc.gov.br/noticias/index.php?pagina=notpagina¬i=351>>.

Acesso em: 5 jun. 2013.

programáticos apontaram para uma maior valorização, ao longo do período, dos conhecimentos avaliados na Prova Brasil, o que confirma as pretensões da secretaria, verificadas nos documentos, de se investir na formação continuada para promover melhorias no ensino e nos indicadores de desempenho dos estudantes.

E, assim continua:

Na formação ocorrida no ano de 2010, ficou mais evidente a preocupação com a avaliação nos cursos de formação continuada, oferecidos pela SME, aos professores dos anos iniciais. No primeiro semestre, esses professores tiveram formações cujos temas eram sobre a ‘avaliação diagnóstica e seus desdobramentos na ação educativa’, ou seja, como utilizar os resultados da Prova Floripa no planejamento do professor (OLIVEIRA, 2011, p. 122).

A autora argumenta que as modificações ocorridas “na formação continuada de 2010 pode estar relacionada com a assinatura do Plano de Ações Articuladas (PAR), realizada em outubro de 2009, ocasião em que o prefeito se comprometeu com o MEC a elevar o Ideb de sua rede de ensino” (OLIVEIRA, 2011, p. 122). A autora lembra, ainda, que o MEC enviou uma série de materiais para os professores, os quais divulgavam a Prova Brasil e mostrava como utilizar os resultados da Prova Brasil, no sentido de melhorar os indicadores, com o objetivo de atingir as metas.

A implantação do SEFE é um exemplo significativo das mudanças ocorridas na RME e, mais especificamente, na formação continuada dos professores. Apesar de Oliveira (2011, p. 118) afirmar que “não foram encontradas referências às avaliações externas nos registros sobre os cursos de formação continuada desta modalidade” do SEFE, a autora assinala que um dos motivos para a compra dos sistemas de ensino por municípios de todo o Brasil é para melhorar os resultados na Prova Brasil, pois foram implementadas metas para o Ideb que os municípios precisam alcançar. Ela afirma que esse motivo foi constatado também na RME de Florianópolis (OLIVEIRA, 2011, p. 123).

Sendo assim, esse controle por meio de indicadores de qualidade, metas a serem alcançadas é entendido como uma forma de exercer o poder, próprio de uma sociedade de controle. Isto é, uma forma de governo das condutas dos professores. Dentre os objetivos do SEFE, mesmo que não explícitos, está a competição. Esta é apresentada como estímulo à ação, inovação, dedicação às atividades escolares. São estratégias que visam à produção de um conjunto de ações a fim de se sair bem nas provas e exames nacionais. Segundo Casassus (2009, p. 74), “o propósito destas provas consiste em determinar posições e estabelecer rankings entre os indivíduos examinados. Este ranking é construído em relação a uma média estandardizada, invariante, de 250 pontos”.

Santomé (2010) utiliza a metáfora da lenda do Cavalo de Troia²⁰¹ para mostrar que algumas estratégias educacionais que parecem ser boas, mas ao cabo são prejudiciais. Essa metáfora ajuda a pensar no SEFE. O Cavalo de madeira foi um presente dos gregos aos troianos simbolizando a sua rendição. Sem que imaginassem que se tratava de uma estratégia dos gregos, foi carregado pelos próprios troianos para dentro das muralhas da cidade. O interior do cavalo era oco e nele se escondiam os guerreiros inimigos que aguardavam o momento exato para conseguir o que pretendiam. Enquanto todos dormiam, soldados saíram do interior do cavalo, favoreceram a entrada do exército grego e destruíram a cidade troiana. Assim, na atualidade, a expressão Cavalo de Troia remete ao significado de engodo que provoca destruição. No início, provoca euforia, anima as pessoas para a festa, para a premiação e homenagem. Todavia, no longo prazo, o “presente”, inicialmente atraente, acaba trazendo consequências desastrosas. Se o cavalo foi tomado pelos troianos como um prêmio, como símbolo da vitória, de rendição dos gregos, pode-se indagar sobre o SEFE e o material por ele produzido: é símbolo de quê? De qualidade, comprovada em boas notas

²⁰¹ O Cavalo de Tróia aparece nas narrativas sobre a Guerra de Troia que durou cerca de dez anos. Trata-se de uma estratégia do exército grego que pôs fim à Guerra, travada entre povos gregos, habitantes da Grécia Antiga e troianos que habitavam a região da atual Turquia, aproximadamente em 1300 a. C. A estratégia consistiu em construir um grande cavalo de madeira, o qual foi dado de presente aos troianos como símbolo de desistência da guerra e de volta à paz. Os troianos aceitaram o presente e o levaram para dentro dos muros protetores da cidade. Porém, não imaginavam tratar-se de um astuto plano, pois, em seu interior se escondiam soldados gregos que, na hora oportuna, entraram em ação e destruíram a cidade de Troia (HOMERO, 2006).

no Ideb, como justificado pelo secretário de educação?²⁰² Porém, é preciso ter claro que atingir metas não é sinônimo de qualidade da educação. Além do que, é preciso avaliar os impactos provocados pelo SEFE, no que se refere à ação do professor e ao ensino da RME.

Segundo Castro (2009, p. 7), os resultados devem servir como base para melhorar as políticas educacionais. Todavia, ela reconhece que é

verdade que ainda não aprendemos a usar, de modo eficiente, os resultados das avaliações para melhorar a escola, a sala de aula, a formação de professores. Este, aliás, é um dos grandes desafios das políticas educacionais, sem o qual o objetivo principal da política de avaliação perde sentido para os principais protagonistas da educação: alunos e professores.

Pode-se dizer que a compra do SEFE é uma estratégia ineficiente de tratar os resultados das avaliações, dado que é uma atitude pragmática, preocupada com a quantidade e não com a qualidade da educação. Dessa maneira, concorda-se com Casassus (2009, p. 72) quando diz que “o sistema de avaliação oficial constitui um travão para o desenvolvimento da educação, gera involução e contribui para diminuir a qualidade da educação”. O autor esclarece que é um erro confundir qualidade com notas nas avaliações, fato que pode gerar consequências educacionais graves. O criador desses testes, Glazer, diz que elas não avaliam o que os alunos realmente sabem, mas “a única competência medida por estas provas referidas à norma é a capacidade de recordar procedimentos (para a matemática) ou reconhecer um resultado quando se dão múltiplas escolhas” (GLASER, 1997 apud CASASSUS, 2009, p. 74). De acordo com Glaser, é necessário criar outras estratégias de avaliação para saber o que os alunos sabem, como, por exemplo, os portfólios.

Casassus entende que a utilização das provas padronizadas para gestão do sistema educativo é um erro, uma vez que elas servem para excluir e não incluir.

Os standards estandardizados e as provas psicométricas deixam de lado tudo aquilo que é

²⁰² Entrevista concedida pelo secretário municipal de educação, Rodolfo Pinto da Luz, à Raquel de Melo Giacomini. Florianópolis, 4 de dezembro de 2012, p. 1.

mais difícil medir: aprender a pensar, aprender a respeitar, aprender a viver com os outros, aprender a fazer perguntas relevantes e a resolvê-las, a procurar a evidência do conhecimento, a determinar o que é importante e válido, a aprender com o contexto. Ou seja, tudo aquilo que parece estar no âmago de uma educação de qualidade (CASASSUS, 2009, p. 77, *itálico no original*).

Santomé (2011, p. 64-65) partilha dessa mesma opinião:

É mais importante aprender a pensar, a compreender, a interrogar-se do que apenas recordar; algo que promove a cultura dominante dos exames. A avaliação educativa deve funcionar como estratégia para rever e resolver os problemas que surgem o processo de aprendizagem. A verdadeira finalidade da educação é contribuir para criar em cada estudante processos de auto-avaliação, ou seja, que cheguem a compreender como auto-avaliar-se, dado que, este é um tipo de saber que precisarão também quando abandonarem o sistema educativo, quer no seu trabalho profissional, quer nas devidas actividades e rotinas que compõem a sua vida quotidiana.

Enfim, é preciso refletir sobre as consequências do município de Florianópolis pautar o ensino estritamente para aumentar notas em indicadores de qualidade da educação. Uma dessas consequências que se torna urgente pensar são as implicações do uso do SEFE, pois ele pode se tornar um verdadeiro Cavalo de Troia para a educação pública do município.

4.2.2 Prêmio Ação Destaque SEFE 2012

A premiação oferecida pelo SEFE funciona como instigadora dos professores à ação. Essa estratégia é mais um dos elementos de captura dos gestores e professores no interior da rede do SEFE. Nessa direção, Veiga-Neto (2011, p. 55) diz que Foucault “coloca toda a

ênfase na busca de entendimento acerca dos processos pelos quais os indivíduos se tornam sujeitos como resultado de um intrincado processo de objetivação que se dá no interior de redes de poderes, que os capturam, dividem, classificam”. Dessa forma, o Prêmio Ação Destaque pode ser tomado como um exercício de poder, um poder produtivo, isto é, que produz formas de agir. Conforme Teive (2009, p. 67), políticas de premiação ou honorárias afetam a experiência que o sujeito tem de si, “possibilitando-lhe estimar-se, controlar-se, impor-se normas, regular-se, disciplinar-se, governar-se, enfim”.

Trata-se do “Prêmio Ação Destaque SEFE 2012”, que diz respeito a uma competição, no qual os professores e/ou gestores inscrevem um trabalho realizado com o material do SEFE nesse ano, com o objetivo de concorrer prêmios em dinheiro. Os trabalhos podem ser realizados com os alunos da turma na qual o professor atua, na escola ou com familiares. Segundo o edital, no

Art. 1.º O Prêmio ‘Ação Destaque’ é proposto pelo SEFE/Instituto UniBrasil e tem como objetivo identificar, valorizar e divulgar experiências educativas de qualidade, planejadas e desenvolvidas por professores, diretores e coordenadores pedagógicos que utilizam os materiais e ações do SEFE, implantados na rede municipal de ensino no ano de 2012 (PRÊMIO, 2012, p. 1).

Tais experiências precisam ser comprovadas, conforme o artigo 5º. Por isso, é necessário anexar fotos, vídeos, entre outros documentos que mostrem a realização da proposta inscrita (PRÊMIO, 2012, p. 3). O trabalho inscrito deve conter: capa, ficha de inscrição, justificativa, objetivos, metodologia, avaliação, autoavaliação e anexos. Interessante notar as informações solicitadas para o professor escrever em sua autoavaliação: “assiduidade, compromisso profissional e investimento em autoformação” (PRÊMIO, 2012, p. 3). Isto é, além de o professor ou gestor apresentar como realizou a proposta do SEFE, de forma competente – ou melhor, da maneira imposta pelo SEFE, pois no artigo 13º consta a exigência de que o trabalho inscrito precisa ter “relação direta com os materiais do SEFE e a respectiva formação continuada”, caso contrário, será desclassificado, conforme o artigo 14º (PRÊMIO, 2012, p. 4) –, terá de saber “vender seu peixe”, convencendo-os de seu mérito profissional.

Para a premiação dos trabalhos vencedores, o SEFE destinou um total de R\$ 8.000,00, sendo a importância de R\$ 1.000,00 para cada categoria, além de menção honrosa e troféu. Assim, os 24 trabalhos mais bem classificados foram convidados para participar do “III Seminário para Secretários Municipais de Educação e Convidados do SEFE, no qual receberão menção honrosa e serão divulgados em meios de comunicação” (PRÊMIO, 2012, p. 5). É mencionado, ainda, no artigo 21º do edital, que “a escolha dos finalistas, assim como a decisão de casos omissos neste regulamento, são de inteira responsabilidade do SEFE de forma soberana e irrecorrível” (PRÊMIO, 2012, p. 6).

Dessa forma, as professoras Célia Maria Santos da Silva e Fabiana dos Santos Florêncio, da Escola Básica Municipal Osvaldo Machado, ficaram entre as 24 finalistas no Brasil. As duas únicas professoras selecionadas do município de Florianópolis viajaram a Curitiba para participar de tal Seminário, apresentar seus trabalhos e receber o prêmio.

Garra, dedicação, empenho e qualidade na aprendizagem. Essas foram características que permitiram às educadoras Célia Maria Santos da Silva, autora do trabalho ‘Metamorfose da Borboleta’, e Fabiana dos Santos Florêncio, coordenadora do projeto ‘A água e seus caminhos’, a serem finalistas em âmbito nacional do ‘2º Prêmio Ação Destaque’ desse ano.²⁰³

Além disso, o SEFE arcou com as despesas de estada e alimentação dos 24 trabalhos finalistas para a cerimônia de apresentação e premiação. Do mesmo modo, arcou com as despesas de estada e alimentação de todos os Secretários Municipais de Educação dos municípios conveniados ao SEFE e outros convidados pelo SEFE para o III Seminário (PRÊMIO, 2012, p. 5).

Segundo Casassus (2009, p. 76), as premiações e/ou castigos realizados no contexto educacional atual estão intrinsecamente relacionados com as avaliações nacionais: “uma avaliação que tem como consequência não a melhoria da qualidade, mas sim o aumento da pressão sobre os docentes, mediante uma parafernália de prêmios e castigos”. O autor chama as premiações de motivações extrínsecas e

203

salienta que, quando elas são um instrumento e política de Estado, pode ter efeitos perversos, como: a diminuição da dignidade dos docentes, a destruição da motivação intrínseca, os processos educacionais se tornam mais rígidos e a destruição do clima na sala de aula e, conseqüentemente, na escola (CASASSUS, 2009).

Castro (2009, p. 16-17) também ressalta a existência dessa relação, entre prêmios e avaliações, mas a autora, ao contrário de Casassus, pensa que isso é algo positivo. Ela expõe o que aconteceu no Estado de São Paulo:

O êxito da política pode ser avaliado pelo sucesso do lançamento do bônus por resultado, no final de março de 2009. Após a divulgação do Idesp²⁰⁴ 2008, e com base na comparação dos resultados obtidos por cada uma das escolas paulistas no Idesp 2007, o governo de São Paulo distribuiu 600 milhões de reais em bônus para 196 mil professores e funcionários administrativos das escolas que avançaram. Mais de 70% dos profissionais da educação receberam bônus, de valores que variaram de 500 a mais de 10.000 reais, dependendo dos resultados alcançados por suas escolas, jornada de trabalho e número de faltas.

Boim (2010, p. 55), ao pesquisar a proposta curricular implementada em São Paulo, a qual se trata de um sistema apostilado de ensino, diz que o professor precisa se adaptar ao material, uma vez que ele precisa atingir as metas da proposta curricular, pois “atingi-las significa preparar os alunos para as avaliações nacionais e com isso garantir melhores salários, já que os bons resultados garantem legalmente bônus salariais aos docentes das escolas bem avaliadas nos exames promovidos pela SEE-SE”.

Muito embora, em Florianópolis, com o SEFE, a relação entre a premiação e as avaliações nacionais não sejam tão intensas e explícitas, pode-se conjecturar que possuem a mesma lógica, já que a SME diz que usar o SEFE é sinônimo de qualidade, como comprovado pelo Ideb.

²⁰⁴ O Idesp, ou Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo, é uma avaliação criada pelo governo paulista. Essa avaliação é similar a Prova Brasil, sendo realizada por alunos do ensino fundamental e médio.

Por certo, o Prêmio Ação Destaque incita os professores a disciplinar-se, ou seja, governar-se da forma estabelecida por tal Sistema. Como argumentou a professora Begônia, ao ser indagada sobre a autonomia docente e o uso do SEFE:

Se for seguir o SEFE, acredito que sim. Perde autonomia. Se for uma escola assim, que eu sei que tem, que a gente viu no curso formação, que tinha professoras que o pessoal do SEFE ia sempre visitar nas escolas e que elas tinham que seguir para ganhar prêmio do SEFE, perde autonomia.²⁰⁵

Enfim, o incitamento à ação dos professores e das escolas, de acordo com as estratégias de governo do SEFE, está também atrelado à classificação e premiação, aspecto característico nos processos de escolarização moderna conforme sinalizado por Foucault.

²⁰⁵ Entrevista concedida por Begônia à Raquel de Melo Giacomini. Florianópolis, 23 de novembro de 2012.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização de sistemas de ensino privados em redes públicas municipais de educação básica é um fenômeno crescente no Brasil. É, sobretudo, desde o início do século XXI, que empresas privadas vêm ampliando seu mercado para as escolas públicas, antes restritas a escolas particulares ou cursinhos de pré-vestibular. As políticas de descentralização do ensino fundamental, da década de 1990, contribuíram para que os municípios tivessem autonomia para criar seus próprios sistemas de ensino.

Florianópolis foi um dos municípios que, em vez de elaborar seu próprio sistema, preferiu comprar um pronto de uma empresa privada. Desse modo, desde 2010 a SME abre processo licitatório para comprar um sistema de ensino, sendo o SEFE o vencedor nesse ano e nos dois posteriores. Não são todas as escolas da Rede que usam esse sistema de ensino, no entanto, percebeu-se uma progressão no número de escolas que utilizaram o SEFE nesses três anos: em 2010, das 35 escolas que possuem turmas de anos iniciais, treze delas aderiram ao SEFE. Em 2011, eram dezesseis escolas usando o Sistema e, em 2012, vinte escolas.

O secretário municipal de educação de Florianópolis argumenta que utilizar um sistema de ensino contribui para os professores seguirem uma mesma metodologia, sistematiza os conteúdos, fornece formação para os professores e consultorias, interage com a família e define como deve ser a avaliação. Segundo o secretário, todos esses fatores contribuem para melhorar a qualidade da educação. De acordo com ele, a suposta qualidade é comprovada por meio do Ideb, Prova Brasil e Prova Floripa.²⁰⁶

A justificativa apresentada por Rodolfo é em razão de o SEFE fornecer os seguintes materiais e serviços: um conjunto de material didático (coleção Caminhos, coleção Família & Escola e material de apoio, como cartazes, alfabetos, CDs de música, etc.), capacitação de professores e consultorias. Dessa forma, por meio de tais materiais e serviços, o referido Sistema possui estratégias que visam gerir as condutas dos professores, um governo. Com a implantação do SEFE, as escolas e, mais especificamente, as práticas docentes, sofrem mudanças significativas, visto que as estratégias desse Sistema busca

²⁰⁶ Entrevista concedida pelo secretário municipal de educação, Rodolfo Pinto da Luz, à Raquel de Melo Giacomini. Florianópolis, 4 de dezembro de 2012.

controlar o comportamento dos professores para normatizar e padronizar o ensino na Rede.

Diante disso, se por um lado o secretário de educação afirma ser essa padronização algo positivo, por outro, salienta-se que tais estratégias retiram das mãos dos professores a possibilidade de elaborar seu ensino. Um ilustrativo de que os professores perdem sua autonomia é o fato de não serem eles que escolhem usar o SEFE.

A coleção Caminhos é entendida como um instrumento cujo objetivo é o de normatizar as práticas dos professores, além do currículo escolar. Ela é um instrumento concreto que normatiza a prática diária do professor, uma vez que a orientação é de que ele precisa usar todos os volumes da coleção do ano escolar a que é destinado e na sequência proposta na apostila. Com as entrevistas dos oito professores que usam o SEFE, foi possível compreender o papel central ocupado pela coleção Caminhos nos seus fazeres docentes.

Além disso, seus relatos indicam para os outros instrumentos do SEFE que buscam fazer com que a coleção seja usada da forma estabelecida pelo Sistema. Trata-se de tecnologias de governmentação que buscam vigiar e controlar professores. Os cursos de formação ministrados pelo SEFE, para o qual os professores são convocados a participar, servem para treinar os professores a usar a coleção Caminhos. Os cursos também são um instrumento de vigilância grupal e individual, tendo em vista que, nesses cursos de formação de professores, os assessores do SEFE controlam em que parte das apostilas os docentes estão, se já terminaram certo volume, feito determinada atividade e de que maneira, entre outros.

As consultorias igualmente são entendidas como uma estratégia de vigilância, ou seja, uma forma de controle das ações dos professores. Os professores entrevistados relataram o quanto essa prática faz com que eles próprios se tornem vigias de si, dado que precisam usar a coleção da maneira delimitada pelo SEFE para poder mostrar seus materiais e dos alunos no dia da visita das assessoras ou até mesmo visitas das representantes da SME, as quais também vão às escolas. Outra estratégia de vigilância é a supervisão escolar. Os supervisores escolares são sujeitos que estão diariamente nas escolas controlando o uso do SEFE. Assim, em algumas escolas, são realizadas reuniões para saber em que parte da apostila o professor estava, se estava “dando conta” do material.

As tecnologias de governmentação do SEFE, do mesmo modo, atuam no sentido de estímulo à competição, à busca pela eficiência e qualidade, ao cumprimento de metas, a práticas de meritocracia. Dessa

maneira, compreende-se que o mencionado sistema de ensino traça estratégias de governmentação que possuem características de uma governamentalidade neoliberal. A busca pelo cumprimento de metas do Ibeb e o Prêmio Ação Destaque SEFE 2012 são exemplos disso.

Diante dessas questões, compreende-se que o SEFE possui um projeto harmônico. Numa perspectiva foucaultiana, suas estratégias são entendidas como uma rede de relações de poder, quer dizer, seus instrumentos incitam a ação dos professores, no sentido de realizarem suas práticas da forma estipulada pelo que o Sistema estabelece. São tecnologias de governmentação que normatizam, vigiam, controlam e disciplinam as ações docentes. De acordo com Certeau, as relações do SEFE e SME, de um lado, com os professores, de outro, podem ser entendidas como um conflito entre dois grupos, uma relação de forças, no qual o forte busca fixar a maneira como os professores devem realizar suas ações.

O diálogo com a empiria possibilita inferir que, para o SEFE, o professor pode ser qualquer pessoa desprovida de formação pedagógica, desde que execute o que está elaborado no material e do modo como foi aprendido no assessoramento. Isso gera uma hierarquização de quem elabora o conhecimento e de quem o executa. Nesse sentido, o que se compreendeu é que as ferramentas desse sistema de ensino atuam dissimuladamente, no sentido de podar a autonomia dos professores, de retirar sua capacidade de busca de conhecimento, seu potencial criador e de reflexão, enfim, visam à produção de um técnico docente. Ademais, foi possível identificar que a utilização do material didático do SEFE propicia a emergência de um sujeito que atua de forma mecânica e conduz a um paulatino processo de desprofissionalização, visto que o professor não é mais quem elege nem mesmo os objetivos de sua ação docente.

Muito embora esta pesquisa não tenha se pautado em comparar diferentes materiais didáticos, ao realizar a análise da coleção Caminhos, pensou-se nas coleções de livros didáticos do PNLND, enviadas para as escolas públicas pelo MEC. Apesar de o secretário de educação dizer que o uso do SEFE não invalida o uso das coleções de livros didáticos, o que se constatou foi que os livros didáticos não são mais utilizados pelas escolas que adotaram o SEFE. Esporadicamente, servem apenas para selecionar uma ou outra atividade, tendo em vista não “sobrar tempo” para usá-los em razão do uso das apostilas. Inclusive, ao longo da pesquisa, verificou-se que, em algumas escolas, os livros ficam guardados na biblioteca. Assim, além de não serem

usados em sala de aula, são também postos em doação. Com isso, há um duplo gasto público com material didático.

Sabe-se que as coleções de livros didáticos não são perfeitas. Com base nessa afirmação, compreende-se que as coleções de livros didáticos aprovados pelo PNLD não estão isentas de problemas e de lacunas. Por exemplo, Machado (2008, 2010, 2011) muito bem indica uma, dentre tantas outras lacunas ainda existentes. Em livros, por ele analisados, do PNLEM/2008, assinala que, apesar de haver uma paulatina introdução das mulheres nos conteúdos dos livros didáticos de História do ensino médio, os assuntos relacionados a elas só aparecem em “Box”, acompanhando o texto principal. Além disso, a maioria dos livros didáticos não mostra a participação das mulheres contra a ditadura, implantada em 1964, no Brasil. Fato que se contrapõe aos estudos e pesquisas acadêmicas, tanto em nível nacional quanto internacional, que vêm mostrando o papel ativo das mulheres nesse episódio da História.

Outro exemplo possível de se citar é a análise realizada por Cainelli e Oliveira (2007), a propósito do conceito de “Família” presente em duas coleções de livros didáticos de História para os anos iniciais do ensino fundamental aprovada pelo PNLD/2007. Dentre suas conclusões, destaca-se que, apesar das duas coleções não apresentem uma visão estereotipada de família, ainda acabam incorrendo numa família modelo, ao inserir a família patriarcal moderna em comparação aos outros tipos de agrupamentos familiares.

Mesmo sabendo dessas questões, há de se considerar que, ao longo dos anos, o PNLD vem sofrendo modificações com o intuito de qualificar o material didático destinado às escolas públicas. Uma mostra disso é que em 1996, o MEC oficializou a avaliação pedagógica dos livros didáticos do PNLD. Assim sendo, as obras que apresentam qualquer tipo de discriminação, preconceito ou erros conceituais estariam excluídas da opção de escolha dos professores. A avaliação das obras didáticas é feita por uma comissão de especialistas das respectivas áreas de conhecimento.

Pesquisas de autores, como Cassiano (2007), Coelho (2002, 2009), Gatti Jr. (2004) e Munakata (1997), entre outros, argumentam que, apesar da implantação da avaliação pelo MEC padronizar os livros didáticos, ela contribuiu significativamente para a melhoria em sua qualidade. Também, entende-se que é um material flexível, pois fornece autonomia ao professor. Um exemplo dessa autonomia é a de que as coleções de livros didáticos são escolhidas pelos professores. Com isso, ressalta-se, mais uma vez, que, diferentemente dos livros didáticos, os

professores não escolhem o material do SEFE.²⁰⁷ Desse modo, é difícil se compreender o porquê de comprar um sistema de ensino com diversas fragilidades teóricas e conceituais, que não possui uma avaliação feita por especialistas contratados pelo MEC, além de ser um material que tolhe a autonomia docente, uma vez que se possui um programa do governo federal que envia material didático com uma qualidade superior a das apostilas.

Enfim, esta pesquisa busca contribuir para o debate nacional acerca da inserção de sistemas de ensino privado em redes públicas municipais do país, tendo como foco a análise das implicações do uso do SEFE na constituição do professor e seu fazer docente. Interessante destacar que uma amostra de que os professores não querem que sua autonomia lhe seja retirada é que cinco deles, sem serem indagados, disseram não querer continuar usando as apostilas do SEFE.

Além disso, em sete entrevistas, quando os professores relatavam sobre suas práticas, expuseram como contornavam as determinações do SEFE, da SME e dos supervisores escolares. São ações pequenas como, por exemplo, complementar algum conteúdo da coleção Caminhos com outros materiais, pular alguma atividade, trabalhar de forma diferente da proposta, entre outros. Essas são, na perspectiva de Certeau (2008), as táticas que, segundo o autor, é a arte dos fracos, as quais, por não ter um lugar fixo, delimitado, acabam surgindo e desaparecendo no campo tido como sendo dos fortes. No caso, essa arte aparece “nos vazios” deixados pelos vigilantes, por quem exerce o poder. É nesse espaço que se dá, de acordo com Certeau, a “invenção do cotidiano, as artes de fazer”. Dessa maneira, se Foucault alerta que o sujeito não apenas sofre de forma passiva e inerte a ação de outros sobre a produção de sua identidade, Certeau (2008, p. 38), é ainda mais incisivo: “cada individualidade é o lugar onde atua uma pluralidade incoerente (e muitas vezes contraditória) de suas determinações relacionais”.

Destarte, algumas perguntas conseguiram ser respondidas nesta investigação, porém, outras surgiram ao longo da pesquisa: Como os professores se apropriam do SEFE? Quais são suas formas de resistência? Suas táticas? Como o currículo do SEFE contribui para a

²⁰⁷ O material do SEFE é único. As coleções do PNLD são várias. No PNLD/2010, haviam sido aprovadas 32 coleções da disciplina de História, por exemplo. Dentre essas, por meio do Guia do Livro Didático, o professor escolhe uma delas, a que mais se adapta à realidade de sua escola. Essa escolha é feita para todas as disciplinas.

produção das identidades dos alunos? Quais as semelhanças e diferenças entre as coleções de livros didáticos aprovados pelo PNLD e a coleção Caminhos? Quais os impactos das avaliações externas na qualidade da educação pública? Algumas dessas questões poderão ser aprofundadas em investigações futuras.

O último ponto que gostaria de apresentar nesta conclusão, e, penso que posso escrever em primeira pessoa, é que realizar o mestrado possibilitou-me um grande aprendizado, tanto profissional quanto pessoal. Tenho a certeza de que sou uma professora mais qualificada para iniciar a minha carreira docente que, aliás, será provavelmente na rede municipal de ensino de Florianópolis. Enfim, estou certa, também, de que ainda há muito a ser estudado e pesquisado para compreender sobre os processos educacionais.

FONTES/DOCUMENTOS

82 questionários respondidos.

DIÁRIO de campo. Raquel de Melo Giacomini, Florianópolis, 2012.

Entrevista concedida por Begônia, à Raquel de Melo Giacomini. Florianópolis, 23 de novembro de 2012.

Entrevista concedida por Dália, à Raquel de Melo Giacomini. Florianópolis, 23 de novembro de 2012.

Entrevista concedida por Gérbera, à Raquel de Melo Giacomini. Florianópolis, 23 de novembro de 2012.

Entrevista concedida por Hortência, à Raquel de Melo Giacomini. Florianópolis, 22 de novembro de 2012.

Entrevista concedida por Lírio, à Raquel de Melo Giacomini. Florianópolis, 22 de novembro de 2012.

Entrevista concedida por Margarida, à Raquel de Melo Giacomini. Florianópolis, 3 de dezembro de 2012.

Entrevista concedida por Rosa, à Raquel de Melo Giacomini. Florianópolis, 29 de novembro de 2012.

Entrevista concedida por Violeta, à Raquel de Melo Giacomini. Florianópolis, 3 de dezembro de 2012.

Entrevista concedida pelo secretário municipal de educação, Rodolfo Pinto da Luz, à Raquel de Melo Giacomini. Florianópolis, 4 de dezembro de 2012.

FLORIANÓPOLIS. **Diário oficial do município de Florianópolis.** Edição nº 637. 9 jan. 2012a.

FLORIANÓPOLIS. **Edital Pregão Presencial nº 024/SMAP/DLC/2012.** 2012.

GARBADO, Carmen Lucia et al. **Caminhos**: fundamentação correspondente aos livros 1 e 2 – livro do professor. Curitiba: Base, 2011.

GARBADO, Carmen Lucia et al. **Caminhos**: fundamentação correspondente aos livros 3 e 4 – livro do professor. Curitiba: Base, 2011.

GARBADO, Carmen Lucia et al. **Caminhos**: fundamentação correspondente aos livros 5, 6, 7 e 8 – livro do professor. Curitiba: Base, 2011.

GARBADO, Carmen Lucia et al. **Caminhos**: fundamentação correspondente aos livros 9, 10, 11 e 12 – livro do professor. Curitiba: Base, 2009.

GARBADO, Carmen Lucia et al. **Caminhos**: fundamentação correspondente aos livros 13, 14, 15 e 16 – livro do professor. Curitiba: Base, 2009.

Parecer nº 01/2012, da Comissão de Avaliação do material do SEFE, submetido ao Edital do Pregão Presencial nº 024/SMAP/DLC/2012. Aprovado em 14 de fevereiro de 2012.

PRÊMIO. Ação Destaque SEFE. 2012.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise; BORGHI, Raquel; ARELARO, Lisete. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 30, n.108, p. 799-818, out. 2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0930108.pdf>>. Acesso em: 5 out. 2012.

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

AMORIM, Ivair Fernandes de. **Reflexões críticas sobre os sistemas apostilados de ensino**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

ARELARO, Lisete. Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política?. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n.100, p. 899-919, out. 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1328100.pdf>>. Acesso em: 5 out. 2012.

ARIÈS, Philippe. **A história social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Livros didáticos de história: práticas e formação docente. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Currículo, ensino de Educação Física, ensino de Geografia,**

ensino de História, escola, família e comunidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BOIM, Thiago Figueira. **O que e como ensinar**: Proposta curricular, Materiais Didáticos e Prática de Ensino nas Escolas Públicas Estaduais em São Paulo (2007-2008-2009). 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente (ECA)**. 1990.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9394/96.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: história e geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAIN, Alessandra Aparecida. **O atendimento ao ensino fundamental**: análise de parcerias de dois municípios paulistas e o setor privado na aquisição de ‘sistema de ensino’. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista – Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2009.

CAINELLI, Marlene; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. Entre o conhecimento histórico e o saber escolar: uma reflexão sobre o livro didático de história para as séries iniciais do ensino fundamental. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (Org.). **O livro didático de história**: políticas educacionais, pesquisas e ensino. Natal: EDUFERN, 2007.

CASASSUS, Juan. Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda de qualidade e a segmentação social. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 52, p. 71-78, 2009. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%209%20jcasassus%20PTG.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2013.

CASSIANO, Célia Cristina de F. **O mercado do livro didático no Brasil**: da criação do PNLD à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007). 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01_01.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2013.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Tradução Ephraim Ferreira Alves. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CIAMPI, Helenice; GODOY, Alexandre Pianelli; ALMEIDA NETO, Antonio Simplício de; SILVA, Ilíada Pires da. O currículo bandeirante: a Proposta Curricular de História no estado de São Paulo, 2008. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 29, n. 58, p. 361-382, 2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v29n58/a06v2958.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2012.

COELHO, Araci Rodrigues. **Escolarização do tempo histórico pelos livros didáticos de História para crianças**: uma análise dos livros didáticos de História (1º e 4º anos) do PNLD 2000/2001. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2002.

COELHO, Araci Rodrigues. **Usos do livro didático de História**: entre prescrições e táticas. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Dicionário em construção**: interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 2. ed. Campinas: Papirus, 1995.

_____. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 1993.

_____. Interdisciplinaridade: definição, projeto, pesquisa. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Interdisciplinaridade**: um projeto em parceria. São Paulo: Loyola, 1993a.

FLORIANÓPOLIS. **Diário oficial do município de Florianópolis**. Edição nº 637. 9 jan. 2012a.

_____. **Editais Pregão Presencial nº 024/SMAP/DLC/2012**. 2012.

_____. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. 2008.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução Roberto Machado. 29. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2011.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução Raquel Ramallete. 39. ed. Petrópolis: Vozes, 2011a.

FREITAS, Itamar. A experiência indígena no ensino de História. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Coord.). **História**: ensino fundamental. Brasília: MEC; Secretaria de Educação Básica, 2010.

GATTI JUNIOR, Décio. **A escrita da história**: o livro didático e ensino no Brasil (1970-1990). Bauru, SP: Edusc; Uberlândia: Edefu, 2004.

GENTILI, Pablo. As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo: os significados da privatização no campo educacional. In: OLIVEIRA, Maria Neuza de. (Org.). **As políticas educacionais no contexto da globalização**. Ilhéus: Editus, 1999.

GONÇALVES, Fernanda Cargnin. **Alfabetização sob o olhar dos alfabetizadores**: um estudo sobre essencialidades, valorações, fundamentos e ações no ensino da escrita na escola. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOMERO. **A odisséia**. São Paulo: M. Claret, 2006.

HORTA NETO, João Luiz. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 42/5, p. 0-13, abr. 2007. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1533Horta.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2013.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JAVEAU, Claude. Criança, infância(s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 379-389, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a04v2691.pdf>>. Acesso em: 3 maio 2013.

LELLIS, Marcelo. Sistemas de ensino versus livros didáticos: várias faces de um enfrentamento. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO: EDUCAÇÃO E HISTÓRIA, 2007, São Paulo. **Anais do Simpósio Internacional do livro didático: educação e história**. São Paulo: Abrale, 2007. Não paginado. Disponível em: <<http://www.abrale.com.br/wp-content/uploads/sistemas-ensino-livros-didaticos.pdf>>. Acesso em: 9 mar. 2013.

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução Roberto Machado. 29. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2011.

MACHADO, Vanderlei. As mulheres na história recente do Brasil: narrativas das lutas femininas contra a ditadura e livros didáticos de história. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE, 2011, Florianópolis. **Anais do I Seminário Internacional História do Tempo Presente**, Florianópolis: UDESC, 2011, p. 1.310-1.321. Disponível em: <
<http://www.eventos.faed.udesc.br/index.php/tempopresente/tempopresente/paper/viewFile/173/107>>. Acesso em: 16 out. 2012.

_____. Está faltando ela: a história da resistência feminina ao regime militar nos livros didáticos de História. In: IX ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, 2008, Porto Alegre. **Anais do IX Encontro Estadual de História: Vestígios do passado a história e suas fontes**, Porto Alegre: Anpuh-RS, 2008. Não paginado. Disponível em: <
http://eeh2008.anpuh-rs.org.br/resources/content/anais/1208726223_ARQUIVO_EstafaltandoEla.pdf>. Acesso em: 16 out. 2012.

_____. Memória e livros didáticos: as mulheres contra a ditadura. In: X ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA ORAL, 2010, Recife. **Anais do X Encontro Nacional de História Oral: Testemunhos: História e Política**, Recife: UFPE, 2010, p. 1-12. Disponível em: <
http://www.encontro2010.historiaoral.org.br/resources/anais/2/1270416340_ARQUIVO_Livrodidaticodememoria.pdf>. Acesso em: 16 out. 2012.

MARSHALL, James. Governamentalidade e educação liberal. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MARTIN, Michely Marcia. Alfabetização cartográfica no ensino fundamental: reflexões e didáticas. **Revista Geográfica de América Central**. Número Especial EDAL, p. 1-21, 2011.

MENEZES, Antonio Basílio Novaes Thomaz de. Foucault e as novas tecnologias educacionais: espaços e dispositivos de normalização na sociedade de controle. In: ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz

de; VEIGA-NETO, Alfredo; SOUZA FILHO, Alípio de (Org.).
Cartografias de Foucault. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MIRANDOLA, Claudia Barbosa Santana. **A contratação de uma empresa privada de ensino pela rede pública municipal de Poá-SP (Gestão 2005-2011): a voz dos professores do ensino fundamental I**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. 1997. Tese (Doutorado em História da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

_____. Devem os livros didáticos de história ser condenados? In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Org.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: EDFGV, 2009.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 59-80, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a03v17n49.pdf>>. Acesso em: 4 fev. 2013.

NICOLETI, João Ernesto. **Ensino apostilado na escola pública: tendência crescente nos municípios da região de São José do Rio Preto – SP**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista - Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2009.

OLIVEIRA, Lucimara Domingues de. **Implicações da Prova Brasil na formação continuada de professores: uma análise da rede municipal de Florianópolis (2005-2010)**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

OTTO, Clarícia. **Nos rastros da memória**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2012.

PAULA, Adalgício Ribeiro de. Os mecanismos de expansão do capital e a mercantilização do Ensino público. **Revista Simbio-logias**, Botucatu, v. 3, n. 5, p. 20-43, dez. 2010. Disponível em: <
http://www.ibb.unesp.br/Home/Departamentos/Educacao/Simbio-Logias/mecanismos_expansao_capital_a_mercantilizacao_do_ensino_publico.pdf>. Acesso: 25 fev. 2013.

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

PETERS, Michael. Governamentalidade neoliberal e educação. SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 211-224.

PIERONI, Rodrigo Figueiredo. **A expansão do ensino franqueado**: um estudo de caso. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

POPKEWITZ, Thomas. História do currículo, regulação social e poder. **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

PORTELLI, Alessando. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral. In: **Projeto História**. São Paulo, n. 15, p. 13-49, abr. 1997.

PRÊMIO. **Ação Destaque SEFE**. 2012.

ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de; ZAMBONI, Ernesta (Org.). 2. ed. **Quanto tempo o tempo tem**. Campinas: Alínea, 2005.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina**. 2005.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A desmotivação dos professores**. João M. Paraskeva e Isabel Vasconcelos Costa Portugal: Edições Pedagogo, 2011.

_____. **O cavalo de Troia da cultura escolar**. Tradução João M. Paraskeva e Isabel Vasconcelos Costa. Portugal: Edições Pedagogo, 2010.

SARAIVA, Karla. Formação de professores nas tramas da rede: uma prática de governamentalidade neoliberal. **Em aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 123-137, nov. 2010. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1794/1357>>. Acesso em: 1º abr. 2013.

SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 2, p. 187-201, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8300/5538>>. Acesso em: 5 fev. 2013.

SARMENTO, Manuel Jacinho; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. **As crianças**: contextos e identidades. Braga: CESC-Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas de infância. 2002. Disponível em: <http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/ImaCultInfancia.pdf>. Acesso em: 3 maio 2013.

SAVIANI, Dermalva. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 1978.

_____. Sistemas de ensino e planos de educação: O âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 69, p. 119-136, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n69/a06v2069.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2013.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, Autores Associados, 2008.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

SCHMIDT, Wilson. **A municipalização do ensino fundamental em dois pequenos municípios rurais de Santa Catarina**: Anitápolis e

Santa Rosa de Lima (1997 a 1995). 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. Grupo escolar e produção do sujeito moderno: um estudo sobre o currículo e a cultura escolar dos primeiros grupos escolares catarinenses (1911-1935).

História da Educação, Pelotas, v. 13, n. 29 p. 57-77, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://fae.ufpel.edu.br/asphe>>. Acesso em: 15 out. 2012.

VASCONCELOS, V. M. R. Marcos teóricos da compreensão do desenvolvimento da criança pequena. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (Org.) **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. Coisas de governo...In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo José da. **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. Rio de Janeiro: D&A, 2002.

_____. Currículo e Interdisciplinaridade. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1997.

_____. **Currículo, disciplina e interdisciplinaridade**. Centro de referência Mario Covas. p. 105-119. [1995 ou 1996]. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_26_p105-119_c.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2013.

_____. Interdisciplinaridade: uma moda que está de volta?. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clovis de. **Paixão de aprender II**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. Tensões disciplinares e ensino médio. In: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 2010, Belo Horizonte. **Anais do I seminário nacional: currículo em movimento – perspectivas atuais**. Belo Horizonte: MEC, 2010. p. 1-17. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7178&Itemid=>. Acesso em: 29 abr. 2013.

_____. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme. **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000.

_____. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

WORCMAN, Karen; PEREIRA, Jesus Vasquez (Org.). **História falada: memória, rede e mudança social**. São Paulo: SESC; Museu da Pessoa; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

**APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com o secretário de educação,
Rodolfo Pinto da Luz**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO –
PPGE

PESQUISA DE MESTRADO: “O Sistema de Ensino Família e Escola na rede municipal de Florianópolis e suas implicações na produção de sujeitos”

MESTRANDA: Raquel de Melo Giacomini

ROTEIRO DE ENTREVISTA: Sr. Rodolfo Pinto da Luz (Secretário de Educação da rede pública municipal de Florianópolis).

- 1- Qual o motivo para comprar um Sistema de Ensino privado para o município?
- 2- Como se deu o primeiro contato da secretaria com o sistema de ensino? Foi à secretaria que procurou alguma empresa ou o contrário? Em que ano?
- 3- Sei que as escolas tem autonomia para escolher se quer ou não usar o sistema de ensino, mas como que é feita essa adesão pelas escolas? Quem conversa com as escolas, o SEFE e/ou a secretaria?
- 4- O material é anualmente comprado por meio de licitação. Tive acesso ao edital de licitação de 2012 para a compra do sistema de ensino e gostaria de saber quem é que estabelece as exigências e critérios presentes nele? O SEFE, de alguma maneira, contribui para a sua formulação?

5- Como é realizada a avaliação feita pela comissão de avaliação da licitação?

6- Em todos os anos foi o SEFE o Sistema de Ensino contratado (antes SEU)? Por qual motivo?

7- Qual é o diferencial de um sistema de ensino em relação a outros materiais como, por exemplo, o livro didático?

8- Foram percebidos avanços na educação com o uso desses materiais? Quais?

9- Outros comentários.

APÊNDICE B – Questionário aplicado aos professores da RME de Florianópolis

Pesquisa de Mestrado

Mestranda: Raquel de Melo Giacomini - matrícula 201104250

Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Orientadora: Prof^{ma}. Dr^a. Clarícia Otto

Complete, ou marque X na alternativa que corresponde com a sua resposta.

******Além de responder este questionário, você também se dispõe a conceder uma entrevista? Se sim, favor deixar seu telefone e/ou email: _____**

I- IDENTIFICAÇÃO

1. Nome: _____

2. Nome(s) da(s) escola(s) em que trabalha:

3. Idade: _____ 4. Sexo: () Masculino () Feminino

5. Município onde reside: () Florianópolis () Outro. Qual? _____

6. Naturalidade: _____

II- FORMAÇÃO E VIDA PROFISSIONAL

7. Qual sua formação?

() Pedagogia () Magistéri () Outra. Qual? _____

8. Sua formação foi em:

() Curso de graduação presencial () À distância

9. Em que ano você se formou? Resposta: _____

10. Você possui pós-graduação?

() Não

() Especialização. Instituição? _____ Ano de conclusão: _____

- () Mestrado. Instituição? _____ Ano de conclusão: _____
 () Doutorado. Instituição? _____ Ano de conclusão: _____

11. Há quantos anos trabalha como professor nos anos/séries iniciais do ensino fundamental? Resposta: _____

12. Qual é a carga horária?

- () 10 horas () 20 horas () 30 horas () 40 horas

13. Atualmente você trabalha com:

- () 1º ano () 2º ano () 3º ano () 4º ano () 5º ano

III- SOBRE O SEFE

14. Durante esses três anos que as apostilas do SEFE estão presentes em algumas escolas da rede, você participou de alguma maneira para sua adoção?

- () Sim, em todos os anos.
 () Parcialmente, em algum dos três anos.
 () Não.

15. Se você NÃO participou do processo de adoção das apostilas SEFE, indique o motivo:

- () Não estava na escola (em função de licença, por ser ACT ou outro motivo).
 () Quando entrou na escola já se utilizava esse material.
 () Não são os professores que optam pela adoção das apostilas SEFE.
 () Outro. Qual? _____

16. Utiliza as apostilas do SEFE:

- () Todos os dias.
 () Uma a duas vezes por semana.
 () Apenas para selecionar conteúdos e escolher algumas atividades.
 () Não utiliza.

17. Se você NÃO utiliza a apostila SEFE, indique o motivo:

- () Prioriza o uso do livro didático.
 () Utiliza outros materiais. Quais? _____
 () Outro. Qual? _____

APÊNDICE C – Roteiro para a entrevista com os professores



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

PESQUISA DE MESTRADO: “O Sistema de Ensino Família e Escola na rede municipal de Florianópolis e suas implicações na produção de sujeitos”

Entrevista concedida por (nome do professor) à Raquel de Melo Giacomini, no dia (dia/mês/ano), em Florianópolis/SC.

- 1 – Há quantos anos você trabalha com o SEFE, que antes era chamado SEU?
- 2 – Como foi o seu primeiro contato com esse sistema de ensino?
- 3 – Você teve a oportunidade de avaliar e/ou escolher usar as apostilas? Ou seja, participou de alguma discussão para adotar o SEFE?
- 4 – Qual é a sua opinião acerca dos materiais do SEFE? (pontuar: apostilas, caderno de registros, cartazes, alfabetos ampliados, livro para os pais e atividades para casa)
- 5 – Qual sua opinião acerca da proposta interdisciplinar da apostila?
- 6 – Em que esses materiais contribuem para a sua prática cotidiana?
- 7 – O que você pensa sobre receber tudo pronto?
- 8 – O que os seus colegas acham do SEFE? Vocês costumam conversar sobre isso?
- 9 – E os alunos, o que eles falam sobre esses materiais? Eles se adaptaram bem?
- 10 – E os pais, o que acham?

11 – Há algum controle quanto ao uso desses materiais, por parte da secretaria, direção, orientação ou supervisão da escola?

12 – Como são as visitas dos assessores do SEFE nas escolas? O que você pensa sobre isso?

13 – No questionário você respondeu que utiliza as apostilas todos os dias. Como você trabalha com elas? Trabalha todos os conteúdos propostos? Na mesma ordem?

14 – Você costuma usar outro tipo de material nas aulas como, por exemplo, livro didático e/ou materiais pessoais?

15 – Se sim: Por que você procura outros tipos de materiais?

16 – Quais são esses materiais? De que maneira você os insere na sua prática?

17 – Qual é a sua opinião acerca dos assessoramentos do SEFE?

18 – Você acha que os cursos de formação contribuem para a as necessidades que você tem como professora?

19 – Você realiza algum daqueles jogos e/ou atividades que são realizados/propostos nos assessoramentos com seus alunos?

20 – Quais foram às alterações no seu planejamento em relação a quando não usavas o SEFE?

21 – E na sua prática diária, quais foram às modificações?

22 – Há alguma orientação do SEFE para a realização da avaliação dos alunos?

23 – Você concorda que com esses materiais do SEFE há uma perda na autonomia da função do professor? O que você pensa disso?

24 – Você gostaria de comentar mais alguma coisa?

APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO Programa de Pós-Graduação em Educação Campus Universitário - Caixa Postal 476 88040-900 - Florianópolis - SC - Brasil Fone: (48) 3721 9243 - Fax: (48) 3721 8703</p>
---	--

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Caro(a) professor(a)!

Você está convidado a conceder uma entrevista e assim estará colaborando com a pesquisa intitulada “O Sistema de Ensino Família e Escola na rede municipal de Florianópolis e suas implicações na produção de sujeitos”. Dentre os objetivos estão os de identificar e analisar as estratégias do Sistema de Ensino Família e Escola (SEFE) na produção de sujeitos (professores) e as táticas dos professores frente ao conjunto de dispositivos do referido Sistema. Ou seja, qual a opinião dos professores acerca do material didático produzido por esse Sistema de ensino, como utilizam o material e avaliam os encontros de capacitação realizados por assessores do SEFE, em 2012.

As entrevistas terão os seguintes passos: gravação, transcrição literal, e entrega da transcrição para que assine a Carta de Cessão Gratuita de Direitos de Entrevista Oral. Você terá a garantia do sigilo que assegure a sua privacidade e em qualquer momento da pesquisa poderá sanar dúvidas com a pesquisadora e a orientadora. Além disso, terá liberdade de recusar ou retirar o consentimento, sem nenhuma penalização, através dos contatos apresentados abaixo. Tanto as fitas como a transcrição ficarão no acervo pessoal da pesquisadora.

Resultados e/ou benefícios esperados:

- a) Levantamento sobre o uso do material do Sistema Educacional Família e Escola em escolas municipais de Florianópolis.
- b) Compreensão acerca dos processos de escolarização relacionados ao material didático utilizado.

- c) Análise sobre a relevância da implantação de um Sistema privado de ensino, na rede pública de ensino de Florianópolis.
- d) Discussão sobre o professor(a) enquanto sujeito que reflete sobre sua prática.
- e) Contribuição para o campo de pesquisa em educação básica.

Local e data

Assinatura do professor(a) participante

Assinatura da coordenadora/orientadora da pesquisa
Profa. Dra. Clarícia Otto

Assinatura da pesquisadora
Raquel de Melo Giacomini

APÊNDICE E – Perfil dos professores entrevistados

NOME	IDADE	SEXO	FORMAÇÃO INICIAL	PÓS-GRADUAÇÃO	TEMPO DE MAGISTÉRIO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	ESCOLA QUE ATUAM ²⁰⁸	ANO ESCOLAR QUE ATUAM	CARGA HORÁRIA
Hortência	39	Feminino	Pedagogia	Especialização	12 anos	A	5º ano	40h
Gérbera	41	Feminino	Pedagogia	Especialização	03 anos	B	2º ano	40h
Margarida	37	Feminino	Pedagogia	Mestrado em Educação	17 anos	C	4º ano	40h
Lírio	56	Masculino	Pedagogia	Especialização	-	A	4º ano	40h
Dália	37	Feminino	Pedagogia e Biologia	Mestrado em Educação	13 anos	C e D	1º e 2º ano	40h
Rosa	38	Feminino	Magistério e Pedagogia	Não	14 anos	A	1º e 2º ano	40h
Violeta	38	Feminino	Pedagogia	Especialização	15 anos	B	3º ano	40h
Begônia	29	Feminino	Pedagogia e Letras Port.	Não	01 ano	C	1º ano	40h

Fonte: Elaborado por Raquel de Melo Giacomini com base nos questionários respondidos pelos professores.

²⁰⁸ Para preservar o sigilo das informações sobre em que escolas os professores trabalham, elas são denominadas por letras.

**APÊNDICE F – Levantamento das escolas da RME de Florianópolis que possuem turmas de anos
iniciais do ensino fundamental
ESCOLAS BÁSICAS**

continua

ESCOLA	ENDEREÇO	DIRETOR(A)
Escola Básica Adotiva Liberato Valentim	Avenida Jorge Lacerda, 1559 - Costeira do Pirajubaé CEP: 88047-001	Karla Christine H. de Lima da Silva
Escola Básica Acácio Garibaldi São Thiago	Rua Altamiro Barcelos Dutra, 1195 - Barra da Lagoa CEP: 88061-300	Luciane Machado de Oliveira
Escola Básica Albertina Madalena Dias	Rua Cristóvão Machado de Campos, 1537 - Vargem Grande CEP: 88056-000	Ruben Eduardo P. Fernandes
Escola Básica Almirante Carvalhal	Rua Bento Goiá, 113 - Coqueiros CEP: 88080-150	Eloisa Helena de Oliveira Ezequiel
Escola Básica Anísio Teixeira	Rua João Cândio Jacques, 1461 - Costeira do Pirajubaé CEP: 88047-010	Claudia Cristina Zanela

continuação

ESCOLA	ENDEREÇO	DIRETOR(A)
Escola Básica Antônio Paschoal Apóstolo	Rodovia João Gualberto Soares, 6809 - Rio Vermelho CEP: 88058-300	Bernadete da Rosa
Escola Básica Batista Pereira	Rodovia Baldicero Filomeno, 3000 - Alto Ribeirão CEP: 88064-000	Simone Garcia Vargas
Escola Básica Beatriz de Souza Brito	Rua Deputado AntonioEduí Vieira, 600 – Pantanal CEP:88040-000	Edilton Luis Piacentini
Escola Básica Brigadeiro Eduardo Gomes	Avenida Pequeno Príncipe, 2939 – Campeche CEP: 88063-100	Carla Patrícia de Santiago Lapa
Escola Básica Dilma Lúcia dos Santos	Rod. SC 406, 6050 - Pântano do Sul CEP: 88066-000	Grasiela Alexandrina da Silveira
Escola Básica Donícia Maria da Costa	Rodovia Virgílio Várzea, s/n - Saco Grande CEP: 88032-001	Ivanisse Zarif Pires Basto

continuação

ESCOLA	ENDEREÇO	DIRETOR(A)
Escola Básica Gentil Mathias da Silva	Rua Dom João Becker, 988 - Ingleses CEP: 88058-600	Adriano de Oliveira
Escola Básica Henrique Veras	Rua João Pacheco da Costa, 249 - Lagoa da Conceição CEP: 88062-040	Odilon Xavier da Rosa Filho
Escola Básica Intendente Aricomedes da Silva	Rodovia Leonel Pereira, 930 - Cachoeira do Bom Jesus CEP: 88056-300	Marizilda Alves G. Araujo
Escola Básica João Alfredo Rohr	Rua João Pio Duarte Silva, 1123 - Córrego Grande CEP: 88037-000	Adenaide Ferrari Caliarí
Escola Básica João Gonçalves Pinheiro	Rua: Sílvio Lopes Araújo, s/n - Rio Tavares CEP: 88048-391	Rosinete dos Santos F. Lopes da Silva

continuação

ESCOLA	ENDEREÇO	DIRETOR(A)
Escola Básica José Amaro Cordeiro	Rodovia Francisco Thomaz dos Santos, 1691 - Morro das Pedras CEP: 88066-000	Márcia Maria dos Santos
Escola Básica José do Valle Pereira	Rodovia João Paulo, 1268 - João Paulo CEP: 88030-300	Paula Moraes
Escola Básica Luiz Cândido da Luz	Rodovia SC 403, Km 3 - Vargem do Bom Jesus CEP: 88070-220	Marcela Monteiro de Leon
Escola Básica Mancio Costa	Rua Intendente Antonio Damasco, 3131 -Ratones - CEP: 88052-100	Gilberto André Borges
Escola Básica Maria Tomázia Coelho	Rua Vereador Onildo Lemos, 1409 – Santinho CEP: 88058-601	Liziane Díaz Farias

conclusão

ESCOLA	ENDEREÇO	DIRETOR(A)
Escola Básica Osmar Cunha	Rodovia Tertúliano Brito Xavier, 661 – Canasvieiras CEP: 88054-600	Lenir de Oliveira Sacco
Escola Básica Osvaldo Machado	Rua Luiz Boiteux Piazza, 6542 - Ponta das Canas CEP: 88056-000	Karina Ribas
Escola Básica Paulo Fontes	Rua Osni Barbatto, 168 - Santo Antônio de Lisboa CEP: 88050-450	Denise de Amorim Costa Martins
Escola Básica Vitor Miguel de Souza	Rua Vitor Miguel de Souza, 186 – Itacorubi - CEP: 88034-390	Ricardo Paz

Fonte: Elaborado por Raquel de Melo Giacomini com base nas informações do site
<<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=escolas+basicas&menu=14>>. Acesso em: 23 jan. 2011

ESCOLAS DESDOBRADAS

continua

ESCOLA	ENDEREÇO	DIRETOR(A)
Escola Desdobrada Costa da Lagoa	Estrada Geral Costa da Lagoa - Costa da Lagoa CEP: 88062-300	Waldirene Garcia Moraes
Escola Desdobrada Costa de Dentro	Rua Rosália Paulina Ferreira, 2550 - Costa de Dentro CEP: 88070-220	Ozânia Osvaldina Carvalho
Escola Desdobrada João Francisco Garcez	Rua Laurindo Januário da Silveira - Canto da Lagoa CEP: 88070-220	Vivianny Coelho Raupp
Escola Desdobrada José Jacinto Cardoso	Rua Marcus Aurélio Homem, 132 - Serrinha – Trindade CEP: 88040-440	Kenya Garcia da Silveira
Escola Desdobrada Jurerê	Rua Jurerê Tradicional, 230 - Jurerê CEP: 88054-600	Renate Piehouwiak
Escola Desdobrada Lupércio Belarmino da Silva	Rodovia Baldicero Filomeno, 16123 - Ribeirão da Ilha CEP: 88064-002	Vanderlane Inês Hickmann

conclusão

ESCOLA	ENDEREÇO	DIRETOR(A)
Escola Desdobrada Marcolino José de Lima	Rua Isid Dutra, 1200 - Barra do Sambaqui CEP: 88051-011	Cristina A. Mendes Makowieck
Escola Desdobrada Osvaldo Galupo	Rua Antônio Carlos Ferreira, 1110 - Morro do Horácio CEP: 88025-211	Atagy Terezinha Maciel Feijó
Escola Desdobrada Praia do Forte	Rua José Cardoso de Oliveira, 3547 - Jurerê Internacional CEP: 88053-306	Wilson Luiz Figueredo
Escola Desdobrada Retiro da Lagoa	Rua Acácio Garibaldi Santiago, 210 - Lagoa da Conceição CEP: 88062-420	Ivo Rech

Fonte: Elaborado por Raquel de Melo Giacomini com base nas informações do site <<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=escolas+basicas&menu=14>>. Acesso em: 23 jan. 2011.

**APÊNDICE G – Formação acadêmica das autoras da
Coleção Caminhos**

AUTORAS	FORMAÇÃO
Carmen Lucia Gabardo	Licenciatura em Pedagogia. Mestre em Educação. Doutora em Linguística.
Cilé Terezinha Toledo Ogg	Licenciatura em Geografia. Especialização em Andragogia.
Cintia Maria Honório	Licenciatura em Pedagogia. Especialização em Ensino da Arte e História.
Katya Aparecida de Carvalho Prust	Licenciatura em Matemática. Mestre em Educação.
Larissa Silveira Costa	Licenciatura em História. Especialização em Educação Especial.
Maria do Rocio Marinho Buczek	Licenciatura em Educação Física. Especialização em Fisiologia do Exercício Físico. Mestre em Ergonomia.
Maria Julia Carreira Pacheco	Licenciatura em Biologia. Especialização em Magistério Superior.
Marília Marques Mira	Licenciatura em Pedagogia. Especialização em Filosofia da Educação. Mestre em Educação.

Oralda Adur de Souza	Licenciatura em Psicologia. Especialização em Planejamento e Administração Escolar. Mestre em Educação, Cognição e Aprendizagem.
Simone Regina Manosso Cartaxo	Licenciatura em Pedagogia. Especialização em Pedagogia Terapêutica, Organização do Trabalho Pedagógico e Educação Infantil. Mestrado em Educação. Doutoranda em Educação. ²⁰⁹
Valda Marcelino Tolkmitt	Licenciatura em Educação Física. Especialização em esporte para todos.

Fonte: Elaborado por Raquel de Melo Giacomini com base na coleção Caminhos e pesquisa no site do currículo Lattes. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/>>. Acesso em: 15 jun. 2013.

²⁰⁹ Na coleção Caminhos consta que essa autora tem doutorado em Educação, mas segundo seu currículo Lattes o doutorado está em andamento. Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4282024T0>>. Acesso em: 15 jun. 2013.

ANEXO A – Carta de cessão gratuita de direitos de entrevista oral

Pelo presente documento, eu,

_____, RG _____, domiciliado (a) e residente do município _____, à rua _____,

nº _____, bairro _____,

declaro ceder à pesquisadora RAQUEL DE MELO GIACOMINI, professora, RG 5.355.786-7 SSP/SC, domiciliada e residente de Florianópolis, à Servidão Canarinho, n ° 111, bairro Rio Tavares, sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais da entrevista de caráter histórico e documental prestados na cidade de Florianópolis, no mês de _____ de 2012, num total de _____ minutos gravada e totalizou _____ páginas de transcrições e que foram por mim rubricadas com a rubrica (_____).

A pesquisadora, RAQUEL DE MELO GIACOMINI, fica conseqüentemente autorizada a utilizar, divulgar e publicar, para fins culturais, a mencionada entrevista no todo ou em parte, editada ou bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos, segundo suas normas, com a única ressalva de sua integridade e indicação d fonte e autor.

Florianópolis _____ de _____ de 2012.

Assinatura do(a) Entrevistado(a)

ANEXO B – Convocação dos cursos de formação continuada da SME de Florianópolis



PREFEITURA DE FLORIANÓPOLIS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL

COMUNICAÇÃO INTERNA

Nº 227/2012
DATA: 26/09/2012

**DE: DIRETORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL
PARA: ESCOLAS BÁSICAS E DESDOBRADAS**

ASSUNTO: Formação continuada

Convocamos os profissionais do Ensino Fundamental para os encontros de formação continuada a serem realizados no mês de outubro, conforme segue:

- 01/10 (Integral – 8:00 as 17:00) – Professores de 4º Ano (todos)
- 02/10 (Integral – 8:00 as 17:00) – Professores de 5º Ano (todos)
- 03/10 (Integral – 8:00 as 17:00) – Professores de 2º Ano **QUE ATUAM COM SEFE** (Planejamento)
- 03/10 (Integral – 8:00 as 17:00) – Especialistas (todos) – Seminário
- 03/10 (Vespertino – 13:00 as 17:00) – Professores de Apoio Pedagógico
- 04/10 (Integral – 8:00 as 17:00) – Professores de 3º Ano **QUE ATUAM COM SEFE** (Planejamento)
- 04/10 (Integral – 8:00 as 17:00) – Professores de 1º ano **QUE NÃO ATUAM COM SEFE** (Projeto Trilha)
- 04/10 (Integral – 8:00 as 17:00) – Professores de História e de Geografia (todos)
- 05/10 (Integral – 8:00 as 17:00) – Professores de 1º Ano **QUE ATUAM COM SEFE** (Projeto Trilha)
- 05/10 (Integral – 8:00 as 17:00) – Professores de Matemática e de Arte (matutino: Palestra Tecnologia educacional – vespertino: Oficina no NTM)
- 08/10 (Integral – 8:00 as 17:00) – Professores de 1º Ano **QUE ATUAM COM O SEFE** (Planejamento)
- 09/10 (Vespertino – 14:00 as 18:00) – Professores que desenvolvem o Projeto DC na Sala de Aula – Local: SC 401
- 16/10 (Integral – 8:00 as 17:00) – Auxiliares de Ensino do Ensino Fundamental (G1)
- 17/10 (Integral – 8:00 as 17:00) – Professores de Educação Física (todos)
- 18/10 (Matutino – 8:00 as 12:00) – Auxiliar de Ensino de LIBRAS
- 19/10 (Integral – 8:00 as 17:00) – Professores de 1º ano **QUE NÃO ATUAM COM SEFE** (Continuação da discussão do SND, ideia e procedimento de adição e subtração)
- 19/10 (Vespertino – 13:00 as 17:00) – Professores TOPAS
- 22/10 (Matutino – 8:00 as 12:00) – Auxiliares de Ensino de Ciências (Produção escrita do documento/relato)
- 23/10 (Matutino – 8:00 as 12:00) – Auxiliares de Ensino de Educação Especial (G1)
- 23/10 (Vespertino – 13:00 as 17:00) – Auxiliares de Ensino de Educação Especial (G2)
- 23/10 (Integral – 8:00 as 17:00) – Professores de Inglês (todos)
- 24/10 (Integral – 8:00 as 17:00) – Especialistas (todos)
- 24/10 (Integral – 8:00 as 17:00) – Professores de 2º Ano (Projeto Trilha)
- 25/10 (Integral – 8:00 as 17:00) – Reunião de Diretores
- 31/10 (Integral – 8:00 as 17:00) – Auxiliares de Ensino do Ensino Fundamental (G2)
- 31/10 (Integral – 8:00 as 17:00) – Professores das Salas Multimídias

Cursos por adesão:


- 03/10 (Noturno); 29/10 (Noturno) – Pró-Letramento Alfabetização Linguagem (inscritos)
- 18/10 (Integral – 8:00 as 17:00) – Curso Reflexões sobre o Tempo e o espaço no Centro Histórico de Florianópolis (inscritos).
- 22/10 (Vespertino – 13:00 as 17:00) – Curso Reflexões no Ensino de Ciências: Uma construção Colaborativa em Zoologia (inscritos).

OS: A formação do dia 09/10 (Vespertino – 14:00 as 18:00) para Professores que desenvolvem o Projeto DC na Sala de Aula será no Prédio da RBS - SC 401, ao lado do Primavera Garden.

Os demais encontros acima acontecerão no CEC – Centro de Educação Continuada – Rua Ferreira Lima, Centro.


Pedro Rodrigues da Silva
Diretor de Ensino Fundamental


Rosane Immig
Gerente de Articulação Pedagógica


Lenir Medeiros da Fonseca
Gerente de Educação Inclusiva

ANEXO C – Texto sobre matemática utilizado no assessoramento em 1º/10/2012



RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS

Os professores de matemática deparam constantemente em sala de aula com alunos que não conseguem retirar do enunciado dos problemas matemáticos, dados para a sua resolução ou identificar o que o problema está questionando. Uma das causas dessa dificuldade, que pode ser chamada de dificuldade de interpretação, é a falsa ideia de que para estudar matemática não é preciso ler.

A facilidade de interpretação está diretamente ligada à leitura. O aluno que possui um hábito regular de leitura terá uma facilidade maior em compreender um problema matemático.

A resolução de um problema matemático segue alguns passos aplicados antes mesmo de efetuar os cálculos e são nesses passos que se encontram a dificuldade dos nossos alunos. Pois, interpretar e entender um problema matemático faz parte da sua resolução.

Para facilitar a compreensão e interpretação de um problema matemático, o professor pode estar atento aos seguintes passos:

- **Leitura geral**

No primeiro contato com o problema matemático, o aluno deve voltar a atenção somente para a leitura.

- **2ª leitura: identificando os dados.**

A segunda leitura é mais detalhada, pois agora o aluno deverá identificar os dados mais importantes e a pergunta que o problema propõe. É nesse momento que é colocada em prática a interpretação, pois o aluno deverá entender o problema para conseguir retirar dele os dados mais importantes.

- **Identificar as operações**

Depois de separar os dados e saber o que o problema está perguntando (saber o que deve calcular), será preciso que o aluno identifique como achar essa resposta, ou melhor, que operação utilizar na resolução desse problema matemático. Podendo ser uma ou mais operações.

- **Efetuar as operações**

Agora é preciso colocar em prática as operações matemáticas encontradas. Ao resolver todas as operações necessárias o aluno chegará a uma resolução final.

Ao propor uma situação problema para os alunos é preciso estar atento à interdisciplinaridade, contextualização, ligação do conteúdo matemático com a realidade do aluno, essas são formas de tornar não só a interpretação de problemas matemáticos mais agradáveis, mas também colaborar com a educação matemática.

Por Danielle de Miranda
Graduada em Matemática
Equipe Brasil Escola

ANEXO D – Material utilizado no assessoramento em 04/10/2012

<i>O Relógio</i> Vinicius de Moraes Composição: Vinicius de Moraes / Paulo Soledade	
Passa, tempo, tic-tac	Já perdi
Tic-tac, passa, hora	Toda a alegria
Chega logo, tic-tac	De fazer
Tic-tac, e vai-te embora	Meu tic-tac
Passa, tempo	Dia e noite
Bem depressa	Noite e dia
Não atrasa	Tic-tac
Não demora	Tic-tac
Que já estou	Dia e noite
Muito cansado	Noite e dia

SUGESTÃO DE FICHA PARA REGISTRO DE AGRUPAMENTOS (MULTIPLICAÇÃO)

PERGUNTAS	RESPOSTAS
QUANTOS TÊM?	
QUANTOS EM CADA GRUPO?	
QUANTOS GRUPOS?	
REGISTRANDO EM NÚMEROS:	_____ x _____ = _____
QUANTOS SOBRARAM?	
QUANTOS FALTAM PARA FORMAR OUTRO GRUPO?	

SUGESTÃO DE FICHA PARA REGISTRO DE DIVISÃO

PERGUNTAS	RESPOSTAS
QUANTAS BALAS TÊM NO POTE?	
QUANTAS PARA CADA CRIANÇA?	
REGISTRANDO EM NÚMEROS:	_____ : _____ = _____
QUANTAS BALAS SOBRARAM?	
QUANTAS FALTAM PARA CADA CRIANÇA GANHAR MAIS UMA BALÇA?	

Para acessar a "HISTÓRIA COM CONTA", basta pesquisar na Internet:
<http://www.editorainformal.com.br/histcontas1.htm> em 10/04/01.

ANEXO E – Atividade sugerida no assessoramento em 11/06/2012



COLEÇÃO CAMINHOS VOL. 1
CURSO JUNHO

SUGESTÕES PARA O TRABALHO COM ANÁLISE LINGUÍSTICA NO POEMA RECEITA DE SE OLHAR NO ESPELHO:

1. Proponha a representação por meio de desenho seguindo a sequência lógica do poema.
2. Confira com os alunos se o desenho tem o que o poema sugere, escrevendo na lousa as expressões abaixo e pronunciando-as bem devagar:
 - olhe de frente
 - olhe de lado
 - olhe de costas
 - olhe de cabeça para baixo
 - pinte o espelho
 - faça caretas ria sorria
 - feche os olhos
 - abra os olhos
3. Através da leitura apontada, localize rimas e chame a atenção para os sons que mesmo sendo iguais nem sempre são escritos da mesma forma:

ESPELHO	RIA	VEJA
VERMELHO	SORRIA	SURPRESA

4. Destaque as palavras a seguir, enfatizando o final de cada uma:

OLHE **ESPELHO** **VERMELHO** **OLHO**

Chame a atenção para as letras que se repetem.

5. Peça que escrevam as palavras com o alfabeto móvel e que depois substituam a letra final pela vogal A. Solicite que leiam as palavras formadas.
6. Desafie os alunos a encontrarem rimas para as palavras OLHO e ESPELHO.
7. Apresente as palavras **OLHE** **OLHA** **OLHO** e pergunte qual a diferença entre a escrita delas.
8. Pesquisa de palavras que tenham as letras **LH**: nos nomes e sobrenomes da sala; nos nomes de times de futebol; nos nomes de artistas; nos títulos de histórias e de músicas; etc.
9. Desafio – O QUE É O QUE É, QUE SE ESCRVE COM LH? (Pode ser usado como BINGO)

FICA NO MEIO DA PERNA:	É UM ANIMAL:
É UM VEGETAL USADO NAS SALADAS:	É USADA PARA FECHAR A GARRAFA:
USAMOS DEPOIS DO BANHO:	UM MURO MUITO GRANDE É UMA:
É UM JOGO DE CARTAS:	USADO COMO TEMPERO:
EU SOU DO PAPAÍ E DA MAMÃE:	COM ELE FAZEMOS FUBÁ:

ANEXO F – Material utilizado no assessoramento em 12/06/2012

JOGO DO TROCA PEÇA

Material:

- 40 fichas amarelas;
- 40 fichas verdes;
- 1 ficha rosa;
- 2 dados.

Como jogar:

Formar grupos de 4 participantes.

No início as fichas não pertencem a nenhum jogador. Enquanto o jogo for acontecendo elas serão conquistadas.

O primeiro jogador lança os dados e verifica quantas fichas amarelas deve pegar, de acordo com o número indicado pela soma dos dados.

O segundo jogador faz o mesmo que o primeiro, depois é a vez do terceiro e assim por diante.

Todos os jogadores devem retirar somente fichas amarelas, de acordo com a soma dos números indicados pelos dados.

Cada vez que um jogador consegue 10 fichas amarelas pode trocá-las por uma ficha verde.

Quem primeiro juntar 10 fichas verdes fará a troca pela ficha rosa e será o vencedor.

JOGO DO TROCA PEÇAS INVERTIDO

Material:

- 1 dado
- 40 fichas amarelas
- 40 fichas verdes

Como jogar:

Formar grupos de 4 participantes.

Cada participante começa o jogo com 4 fichas amarelas e 5 fichas verdes. As fichas que sobraem formam um banco.

O primeiro jogador lança o dado e devolve, para o banco, o número de fichas amarelas indicadas pelo dado.

O segundo jogador também lança o dado para saber quantas fichas amarelas deve "pagar" ao banco. O terceiro participante joga da mesma maneira e assim por diante o jogo vai seguindo.

Quem não possuir fichas amarelas suficientes para fazer o pagamento, pode fazer trocas como banco (troca 1 verde por 10 amarelas). Quando não tiver mais fichas verdes para trocar com o banco, deverá ir lançando o dado, na sua vez, só podendo encerrar quando o número do dado coincidir com o número de fichas amarelas que tiver em mãos, zerando, dessa forma, sua "dívida" com o banco.

Será vencedor o jogador que conseguir, em primeiro lugar, passar todas as suas fichas para o banco.

1 ficha amarela vale 1 ponto

1 ficha verde vale 10 pontos

ANEXO G – Material utilizado no assessoramento em 3/10/2012

História com conta

Em uma longínqua terra vivia uma corajosa princesa que queria salvar seu país de um terrível dragão. Ele destruiu 7 celeiros e colocou fogo em 9 casas. Quantas propriedades ele destruiu? (16)

O poder do dragão vinha de seus 13 dentes mágicos. Para salvar seu país, a princesa teria que retirar 4 dentes mágicos do dragão, só assim não teria mais mágicas para fazer mal algum. Com quantos dentes o dragão ficaria? (9)

A princesa bolou mais um plano: ordenou que seus doceiros reais preparassem os mais gostosos doces da cidade. Pegou uma sacola, colocou 9 doces e segurou-a na mão direita. Colocou em outra sacola mais 9 doces e segurou na mão esquerda. Quantos doces ela tinha nas duas mãos? (18)

E saiu à procura do dragão. Quando o achou, ele estava dentro de uma caverna e ela começou a alimentá-lo. O dragão comeu inicialmente 10 doces e depois mais 5. Quantos doces ele comeu no total? (15)

Logo o dragão ficou com uma enorme dor de dente. A princesa disse: "Se acalme, eu vou ajudá-lo!" Ela escalou a boca do dragão e começou a puxar os dentes. A princesa puxou 8 dos 13 dentes do dragão. Com quantos dentes ele está agora? (5)

Mas o dragão continuou a urrar muito bravo, ela saiu correndo e foi perguntar para o Mago Turú o que ele achava que poderia ter ocorrido. O tal Mago morava em cima de uma montanha encantada. As pessoas só podiam chegar até lá dando pulinhos. Com muita determinação em salvar seu país do terrível dragão, a princesinha saiu pulando na estradinha que dava 4 voltas na montanha. Para cada volta ela tinha que dar 5 pulinhos. Quantos pulinhos ela deu para chegar à casa do Mago? (20)

O Mago disse para ela o seguinte: "Os verdadeiros poderes mágicos do dragão estão nos dentes caninos." Quantas palavras o mago falou para a princesa? (10) Que tal escrevermos a palavra Mago atrás da cartela?

Ela entendeu a mensagem, voltou correndo para o palácio e ordenou ao cozinheiro real que fizesse o doce mais duro que ele conhecesse. O cozinheiro fez então: 4 tachos de rapadura com 2 kg cada um. Quantos quilos de rapadura foram feitos? (8)

Ela deixou os 4 tachos na porta da caverna onde o dragão urrava desesperadamente. Quando ele sentiu o cheiro dos doces veio correndo e comeu um quilo para experimentar. Quantos quilos sobraram? (7)

Como ele gostou muito, voltou e comeu tudo o que podia agüentar: 5 kg! Quantos quilos sobraram desta vez? (2)

Aí começou a dor de dente novamente, ele voltou a urrar e a chamar pela princesa. Ela arrancou os 2 caninos e o dragão perdeu seus poderes mágicos. Com quantos dentes ele acabou ficando? (3)

Depois disso ele ficou muito bonzinho, tão bonzinho que a princesa resolveu convidá-lo para ir morar no castelo e ele concordou. Mas o dragão era tão espaçoso que ocupou uma dezena e meia de quartos do castelo. Quantos quartos ele ocupou? (15)

E agora todo dia ele come 2 doces de manhã e 1 à tarde, sete dias por semana. Quantos doces ele come por semana? (21)

Isso para não falar no seu café da manhã que é: 1 litro de leite, 2 pacotes de bolacha, 3 maçãs, 4 torradas, 5 cajuzinhos, 6 balinhas de coco, 7 bombons, 8 tortas de chocolate, 9 bolos de cenoura. Com tudo isso ele vive bem calminho no castelo e todo o povoado diz: Viva a princesinha que conseguiu reduzir o mau humor do dragão a ZERO!

ANEXO H – Material utilizado no assessoramento em 1º/10/2012

V1720/2012
Futurologia - SCPE
4º Ano

SALUTE

Regras

- Combinar a operação a ser realizada (menos divisão);
- Retirar do monte, ao mesmo tempo uma carta dizendo: “Salute”, segurando-a visivelmente na altura da testa;
- O 3º jogador anuncia a soma das cartas e aquele, entre os dois, que primeiro anunciar o valor correto da sua carta, leva-as para si.

O vencedor é o que conseguir o maior número de cartas.

- Perceber a relação entre as operações;
- Cálculo mental e agilidade na resolução de problemas.
- Conviver em grupo;
- Respeitar regras.

**ANEXO I – Material utilizado no assessoramento em
1º/10/2012**

**SENTENÇA NUMÉRICA
REGRAS**


- Definir o número de pontos ou tempo de jogo;
- Jogar alternadamente;
- Jogar os 3 dados e construir uma sentença numérica usando os números indicados pelos dados e uma ou duas operações diferentes;
- Cobrir o resultado, se conseguir, com um marcador da sua cor.
- Só é permitido usar as 4 operações básicas;

- Desenvolver cálculo mental;
- Capacidade de resolver problemas;
- Raciocínio lógico-matemático;
- Elaboração de estratégias.

0	1	2	3	4	5	6	7
27	28	29	30	31	32	33	8
26	54	55	60	64	66	34	9
25	50	120	125	144	72	35	10
24	48	108	180	150	75	36	11
23	45	100	96	90	80	37	12
22	44	42	41	40	39	38	13
21	20	19	18	17	16	15	14

ANEXO J – Material utilizado no assessoramento em 3/10/2012

1/2012 - Formação 2º Ano



COLEÇÃO CAMINHOS – 2º ANO
APOSTILA - CURSO 2

Professor, este material tem a função de auxiliá-lo a acompanhar o assessoramento do SeFe. Faça suas anotações!
Bom curso!

SUGESTÃO DE ROTEIRO DE TRABALHO COM O TEXTO	
<ul style="list-style-type: none"> - Leitura do texto (fluência, entonação, articulação correta das palavras, ritmo). - Interpretação do texto – reflexão e compreensão da ideia central do texto. - Leitura apontada do texto (utilizando o cartaz). - Título - Autor - Fonte - Identificação do gênero textual. - Pintura dos espaços entre as palavras. - Destacar as rimas. - Circular a palavra... , montar a palavra... Com o alfabeto móvel, copiá-la, desenhar o que representa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Levantamento de nomes da sala que comecem com... - Levantamento de outras palavras que comecem com... - Propor acréscimos, trocas e supressão de letras na palavra, para formação de novas palavras, usando o alfabeto móvel. - Ortografia. - Acentuação. - Pontuação. - Encaminhamentos do livro. - Produção de texto coletivo: professor como escriba, o organizador das ideias, prè texto, registro, leitura, reescrita. - Produção individual.

A Dança Das Caveiras	
Quando o relógio bate a uma Todas as caveiras saem da tumba Tumba alá catumba Tumba alá catá.	Quando o relógio bate as sete Todas as caveiras mascam chicletes Tumba alá catumba Tumba alá catá.
Quando o relógio bate as duas Todas as caveiras saem pras ruas Tumba alá catumba Tumba alá catá.	Quando o relógio bate as oito Todas as caveiras comem biscoito Tumba alá catumba Tumba alá catá.
Quando o relógio bate as três Todas as caveiras jogam xadrez Tumba alá catumba Tumba alá catá.	Quando o relógio bate as nove Todas as caveiras dançam Rock Tumba alá catumba Tumba alá catá.
Quando o relógio bate as quatro Todas as caveiras tiram retrato Tumba alá catumba Tumba alá catá.	Quando o relógio bate as dez Todas as caveiras lavam os pés Tumba alá catumba Tumba alá catá.
Quando o relógio bate as cinco Todas as caveiras apertam os cintos Tumba alá catumba Tumba alá catá.	Quando o relógio bate as onze Todas as caveiras andam de bonde Tumba alá catumba Tumba alá catá.
Quando o relógio bate as seis Todas as caveiras imitam chinês Tumba alá catumba Tumba alá catá.	Quando o relógio bate as doze Todas as caveiras fazem pose Tumba alá catumba Tumba alá catá.
	Quando o relógio bate a uma Todas as caveiras voltam pras tumbas Tumba alá catumba

ANEXO L – Material utilizado no assessoramento em 8/10/2012



Formação 1º Ano - SEFE
08/10/12

ADIVINHAS

- O que é que o pernilongo tem maior que o elefante?
O NOME
- O que é que tem oito letras e tirando metade ainda fica oito?
BISCOITO
- Qual é a palavra de 3 letras que ao tirarmos 2 nomes de mulher ainda sobram 5 letras?
OVO
- Como fazer para um elefante ficar elegante?
TROCAR O F PELO G.
- Qual é a parte do corpo que, tirando uma letra, fica vazia? BOCA
- Qual é a letra que enxerga outra?
UVX
- Qual é a palavra que tem 4 letras e tirando-se 2 ficam 11? TAXI
- Qual é a letra que não quer que você acerte?
R
- Qual é a palavra que tem 3 sílabas e apenas 2 letras? ARARA
- Na palavra "NAMORO", por que o "N" e o segundo "O", apesar de separados, acham-se profundamente ligados? PORQUE ENTRE ELES EXISTE AMOR.
- Por que a letra "T" é a mais usada do alfabeto?
PORQUE TUDO COMEÇA COM T
- Qual é o cúmulo da alfabetização?
TOMAR SOPA DE LETRINHA EM ORDEM ALFABÉTICA
- Onde está o til da sua mãe?
EM CIMA DO A.
- Qual é a palavra de 6 letras que todos os estudiosos pronunciam errado?
ERRADO
- Tem barba, mas não é homem; tem dente mas não é gente?
ALHO
- Para ser direito tem que ser torto?

ANZOL

- Por mais que é cortado fica do mesmo tamanho?

BARALHO

- Enche uma casa, mas não enche uma mão?

BOTÃO

- Tem mais de vinte cabeças, mas não sabe pensar?

CAIXA DE FÓSFORO

- Tem pés redondos e rastro comprido?

BICICLETA, CARRO, MOTO, CAMINHÃO...

- O que tem a idade do mundo e todo mês nasce?

A LUA

- Qual é a fruta que todo mundo carrega duas?

MANGA (de camisa, de blusa...)

- Qual é o casal que nunca se encontrou?

A NOITE E O DIA

- Qual é o olho que mais chora?

OLHO D'ÁGUA