

Sistemas de ensino privados em redes públicas de educação: relações com a organização do trabalho na escola

Teise Garcia

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo,

Ribeirão Preto, SP, Brasil

teise@ffclrp.usp.br

Bianca Correa

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo,

Ribeirão Preto, SP, Brasil

biancacorrea@ffclrp.usp.br



Educação: teoria e prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Common](#)

Resumo

O presente ensaio, como parte de pesquisa em andamento, propõe-se a discutir a seguinte questão: quais seriam as decorrências da compra de sistemas de ensino privados para a organização do trabalho na escola? Para responder a essa questão, estão sendo realizados estudos de caso em unidades de ensino pertencentes a quatro redes municipais que adquiriram sistemas de ensino junto a diferentes empresas privadas¹. A coleta de dados foi concluída no início do segundo semestre de 2001 e no momento eles estão em fase de análise. Neste trabalho, portanto, procedemos a uma

¹ A pesquisa, "As parcerias público-privado para a compra de 'sistemas de ensino': análise das consequências para a organização do trabalho na escola", desenvolve-se no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional, com equipe formada por pesquisadores de três universidades paulistas (Unesp, Usp e Unicamp). Coordenado pelas autoras deste trabalho, o projeto é financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq.

discussão teórica problematizando as relações entre a compra de sistemas de ensino privados e a organização do trabalho na escola pública.

Palavras Chave: Sistemas de ensino privados. Redes públicas de educação. Organização do trabalho na escola.

Private education systems in public education networks: relations to organization of work at school

Abstract

The present essay, as part of ongoing research, it is proposed to discuss the following question: what are the consequences of the purchase of private education systems for the organization of work at school? To answer this question, are being conducted case studies in teaching units from four municipal school systems that acquired from different private companies. The collection of data was completed early in the second half of 2011 and the moment they are being analyzed. In this work, therefore, we undertook a theoretical discussion questioning the relationship between the purchase of private education systems and work organization in public school.

Key words: Private education systems. Public education networks. Organization of work at school.

Introdução

Este trabalho, sob a forma de um ensaio, apresenta reflexões teóricas acerca das relações entre a adoção de sistemas de ensino privados em escolas públicas e a organização do trabalho escolar.

Estudo de Adrião *et. al.* (2009) identificou tendência no Estado de São Paulo à aquisição, por parte do poder público municipal, de sistemas de ensino junto a empresas privadas com fins lucrativos. Ainda segundo esse estudo, a aquisição de sistemas de ensino implica não apenas a compra de materiais de apoio, mas a delegação por parte do poder público de um conjunto de responsabilidades às empresas privadas fornecedoras dos produtos, uma vez que as mesmas oferecem

assessorias e treinamentos para uso dos materiais e procedem a avaliações regulares de rendimento dos alunos e do trabalho docente. As autoras assim sintetizam informações relativas à expansão desta forma de parceria entre os setores público e privado:

As informações coletadas indicam uma tendência crescente nos municípios paulistas, sobretudo naqueles com até 50 mil habitantes, considerados de pequeno porte, a buscar suporte político e pedagógico para o atendimento educacional sob sua responsabilidade junto a empresas privadas que oferecem serviços e produtos, tais como materiais didáticos para alunos e professores, concluindo apostilas e CDRoms, formação docente em serviço e monitoramento do uso dos materiais adquiridos. (ADRIÃO *et.al.*, 2009, p. 802)

As características da relação entre os setores público e privado quando da aquisição de sistemas de ensino são, portanto, de natureza mais complexa do que a simples compra de um produto, razão pela qual se compreende que essa relação se configure como uma “parceria”. Nesse sentido, as empresas,

mais do que meras fornecedoras de materiais e equipamentos, passam a incidir sobre o desenho da política educacional local e sobre a organização do trabalho docente e administrativo desenvolvido em cada uma das unidades de ensino da rede pública, razão pela qual se tornam *parceiras* dos governos municipais. (ADRIÃO *et.al.*, 2009, p. 802)

Assim como Bezerra (2008), toma-se neste trabalho a parceria público-privada, para além da definição jurídica, como a expressão de uma relação entre a esfera pública e o setor privado na qual este último assume parcialmente ou totalmente responsabilidades até então tradicionalmente atribuídas em sua totalidade ao poder público (BEZERRA, 2008). Parcerias para compra de sistema de ensino, ainda, tal como observaram Adrião *et.al.* (2009) configuram-se, para além da aquisição de materiais didáticos, em uma estratégia de ampliação do mercado sobre o setor público.

Conforme os estudos citados, os gestores da educação municipal que estabeleceram esse tipo de parceria com o setor privado, alegam falta de condições técnicas para organizar, por conta própria, a estrutura de seus respectivos sistemas ou redes de ensino, daí que os produtos oferecidos pelas empresas privadas de educação atenderiam a esse objetivo. Além disso, alegam os gestores que com a compra dos sistemas apostilados seria possível estabelecer uma padronização da qualidade de ensino, garantindo o mesmo conteúdo a todos os alunos. Segundo alegam, tal padronização é vista como relevante em função das diferenças existentes quanto à

qualidade do corpo docente. Adrião *et. al.* (2009) observam, a respeito dessas motivações, que:

A precariedade técnico-operacional encontrada nos municípios, frente às suas responsabilidades para com a oferta de educação básica, parece estar no cerne dessa busca de qualidade por meio da padronização. Os dirigentes municipais entrevistados reconhecem limites de natureza técnico-pedagógica para se instituir um ensino de qualidade, tais como ausência de um quadro técnico qualificado para oferecer suporte ao trabalho desenvolvido nas unidades escolares, ou, ainda, precariedades na formação docente para as quais a alternativa seria o oferecimento de materiais *apostilados*, além de assessoria promovida pela instituição privada produtora do material. Transfere-se, assim, ao setor privado a gestão do processo pedagógico de toda a rede de ensino, aderindo-se a um “padrão de qualidade” estabelecido no âmbito do mercado. (ADRIÃO, *et. al.*, 2009, p. 811)

Considerando esse cenário, no momento estamos desenvolvendo pesquisa interinstitucional cujo objetivo geral é analisar as decorrências desse processo de parceria para a organização do trabalho na escola². Dentre as questões que orientam nossa investigação, destacam-se as seguintes: a inserção do setor privado no cotidiano das escolas públicas, por meio das parcerias para compra de sistemas de ensino, introduz elementos novos à análise da organização do trabalho escolar? Tal inserção poderá fragmentar ainda mais o exercício da atividade docente? A tese, pactuada em lei, de que a produção do projeto pedagógico no âmbito da unidade de ensino e a autonomia pedagógica, administrativa e financeira qualificam o processo educativo é ameaçada pela compra de sistemas de ensino?

Para responder a essas questões, estão sendo realizados estudos de caso em unidades de ensino pertencentes a quatro redes municipais que adquiriram sistemas de ensino junto a diferentes empresas privadas. A seleção dos municípios teve como principal critério o tempo de adoção da parceria, no mínimo dois anos. Esses estudos de caso tiveram início em 2010, quando foram analisados documentos das respectivas secretarias de educação e realizadas as primeiras entrevistas com os seus dirigentes. Estão em fase de conclusão, em 2011, as observações e entrevistas com professores e

² A pesquisa, “As parcerias público-privado para a compra de ‘sistemas de ensino’: análise das consequências para a organização do trabalho na escola”, desenvolve-se no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional, com equipe formada por pesquisadores de três universidades paulistas (Unesp, Usp e Unicamp). Coordenado pelas autoras deste trabalho, o projeto é financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq.

pais de alunos das escolas selecionadas em cada município. A coleta de informações, portanto, encontra-se em curso, de modo que neste trabalho a opção foi proceder a uma discussão teórica problematizando as relações entre a compra de sistemas de ensino privados e a organização do trabalho na escola pública.

A compra de sistemas de ensino privados

É grande a importância atribuída pelas empresas à relação permanente com os municípios parceiros, de modo algum se reduzindo esta ao momento da venda do material didático. Exemplo significativo é que pelo menos duas grandes instituições, Colégio Oswaldo Cruz e Objetivo, contam com setores específicos para a comercialização de seus serviços junto à esfera administrativa municipal. O Colégio Oswaldo Cruz, COC, três anos após o início do processo de municipalização no Estado de São Paulo criou o Núcleo de Apoio à Municipalização do Ensino Fundamental, NAME³, que funciona também como núcleo de avaliação de resultados em relação ao serviço prestado e por meio do qual são produzidos materiais e oferecidos cursos a docentes. (ANDRADE, 2007) O Objetivo, por sua vez, criou o Sistema Objetivo Municipal de Ensino - SOME. Em ambos os casos, as empresas mantêm em suas páginas oficiais textos de divulgação e campos de acesso restrito aos parceiros.

No site do Colégio Oswaldo Cruz informava-se, em 2011, que o NAME estava presente em mais de 80 municípios paulistas, atingindo a mais de 150.000 alunos. Segundo o site, professores e funcionários administrativos nas escolas pertencentes às redes de ensino parceiras, contam com assessoria pedagógica e formação. O texto de divulgação ainda informa que o “NAME trabalha com as escolas, auxiliando nas dificuldades que os professores encontram em sala de aula, além de orientar e acompanhar o desenvolvimento educacional dos municípios cobertos por ele.” (COC, 2009)⁴

³ Em julho de 2010 o NAME foi adquirido no mercado da bolsa de valores pelo grupo inglês Pearson. O grupo realizou a compra junto ao Sistema Educacional Brasileiro (SEB), controlado pelos proprietários do COC.

Na página do SOME-Objetivo, tal como no site do COC, é feita uma descrição dos serviços prestados aos municípios parceiros, com destaque para as atividades junto às equipes profissionais nas escolas:

além do material didático constantemente atualizado, é composto [SOME] de capacitação e atualização das equipes de coordenadores, professores e orientadores para uso do material didático, formação continuada de professores, encontros pedagógicos regionais, atendimento local através de equipe própria de docentes, atualização e capacitação tecnológica. (Disponível em < <http://www1.objetivo.br/SOME/>>. Acesso em 29 de julho de 2009) (OBJETIVO, 2010)

As instituições privadas propõem-se a acompanhar de perto o trabalho junto às administrações municipais, monitorando o uso adequado dos materiais produzidos e realizando trabalho contínuo de convencimento sobre a qualidade dos serviços e as decorrências positivas para o município do emprego de seus produtos. As estratégias, certamente, apresentam variantes, de acordo com os perfis das empresas, todavia, o que destacamos ser comum é um conjunto de prescrições, desde a proposição de uma determinada forma de organização curricular, até a orientação para o estabelecimento das rotinas do trabalho pedagógico e definição de temas para a formação dos profissionais (ADRIÃO, *et.al.*, 2009).

O gestor público, assim, afasta-se das decisões políticas com incidência sobre a organização do projeto pedagógico nas escolas, transferindo-as, após a seleção da empresa parceira, para a instituição privada.

Conforme ADRIÃO; GARCIA; BORGHI (2008), na quase totalidade dos casos por elas estudados nos quais foram implantados sistemas de ensino, profissionais e usuários das unidades escolares não foram consultados sobre o tema. A participação dos profissionais reduziu-se ao recebimento de informações posteriores à contratação e ao comparecimento em reuniões iniciais de apresentação promovidas pelas instituições privadas. Em alguns casos, os pais foram também convidados a participar de eventos de divulgação após a implantação dos sistemas de ensino. Coube a decisão exclusivamente ao gestor municipal: os profissionais nas escolas, pelo menos no plano das orientações, foram limitados ao exercício do aprendizado sobre como utilizar o material e como participar dos processos formativos (ADRIÃO, GARCIA, BORGHI, 2008). Se da perspectiva da própria instituição privada o serviço pressupõe homogeneização nos procedimentos pedagógicos, é coerente que usuários e

profissionais nas unidades não discutam o tema, mas aprendam a utilizar a proposta implantada, responsabilizando-se também pelo sucesso no emprego do material.

As instituições privadas adaptam-se rapidamente e produzem estratégias que prometem, como mencionado na página oficial do COC, “motivação de professores e satisfação dos munícipes”. A instituição, ainda, acena com a promessa de sucesso em avaliações externas e, mais recentemente, de alcance de índices satisfatórios no IDEB⁵.

A organização do trabalho na escola na legislação brasileira

O primeiro aspecto a se destacar é a afirmação da educação como direito social presente na Constituição Brasileira de 1988 (CF/88). O capítulo constitucional referente à educação, em seu artigo 206, estabelece entre os princípios a reger a educação escolar no país a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber (art. 206, Inciso II) e logo a seguir, assegura no Inciso III do mesmo artigo o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino (art. 206, Inciso III). O Inciso VI do mesmo artigo, por sua vez, estabelece que escolas públicas devam ser regidas pelo princípio da gestão democrática.

Quase uma década após a promulgação da constituição brasileira, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, irá, ainda que com fragilidades, retomar os princípios constitucionais, reafirmando a relevância do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e da participação. Aos docentes a legislação irá determinar como sua responsabilidade, participar da elaboração da proposta pedagógica da escola (Art.13, Inciso I) e dos períodos de planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional (Art. 13, Inciso V).

Quanto à gestão das unidades educativas públicas, segundo a Constituição, ela deve ser regida pelo princípio da gestão democrática (CF/88, Art. 206, inciso VI). Embora o princípio seja afirmado na carta constitucional com extensão limitada, posto se aplicar exclusivamente a estabelecimentos públicos de ensino, isto gerou a necessidade de regulamentação, o que seria indicado na LDBEN/96, ainda que

⁵ Índice de Desenvolvido da Educação Básica

precariamente, uma vez que cabe aos sistemas definir suas próprias normas, conforme se verifica no texto legal, em seu artigo 14.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes

O artigo, em seu *caput*, remete aos sistemas a definição de normas, todavia, os incisos I e II são claros ao determinar a participação dos profissionais (e não apenas docentes) na elaboração do projeto pedagógico e da comunidade escolar (ou seja, todos os segmentos envolvidos com a organização do trabalho) em órgãos colegiados.

Logo, ainda que bastante criticada por sua frágil capacidade de induzir à materialização do princípio constitucional, a LDBEN, em seu artigo 14, deixa claro que o trabalho pedagógico escolar deve se organizado a partir de projeto elaborado pelos profissionais da unidade, além da participação da comunidade em órgãos de gestão.

Vale dizer, ainda, que conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), as famílias têm direito não apenas a conhecer o projeto pedagógico da escola, mas, também, o de participar do processo de sua elaboração.

Com relação à questão da autonomia das unidades escolares, ela é tratada da seguinte maneira na LDBEN:

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Conforme a letra da lei, a autonomia nas três dimensões indicadas significa que a organização do trabalho em cada unidade escolar deve derivar não apenas do instituído legalmente como diretriz para toda uma rede, mas de uma série de decisões tomadas localmente. Pressupõe-se que o legislador compreende a necessidade de participação de profissionais e usuários como sujeitos no processo educativo escolar, o que vale dizer, considerando-se todo o conjunto de atividades que envolvem a organização do trabalho.

A LDBEN mantém uma orientação curricular nacional para o Ensino Fundamental e Ensino Médio a partir da qual a proposta pedagógica deve ser construída no âmbito do sistema e da unidade de ensino:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

O artigo 26 reforça a ideia da garantia do direito universal à educação, com o estabelecimento de uma base comum, mas com respeito às peculiaridades locais.

Conclui-se que, pelo exposto em lei, haveria um consenso em relação ao papel dos trabalhadores nas escolas públicas brasileiras no tocante à consecução do direito à educação, qual seja, o de participar, em conjunto com alunos e seus familiares, da elaboração e desenvolvimento do projeto pedagógico. Tal consenso, para se efetivar em práticas no cotidiano escolar, exigiria formas de organização do trabalho adequadas, sobretudo se o que se pretende é a coerência entre meios e fins da educação escolar.

Tomando como referência, então, o que preconiza nossa legislação brasileira, questionamos o emprego de formas padronizadas de organização curricular e do trabalho desenvolvido na escola. Como garantir a participação dos trabalhadores da escola e das famílias na produção do projeto pedagógico se as apostilas vêm prontas e se, além disso, são as empresas quem respondem pelo processo de formação e pelo controle do trabalho realizado? Como garantir autonomia pedagógica se as escolhas, em função das características de cada unidade de ensino – e por que não dizer, de cada sala de aula – são desconsideradas, devendo todas elas seguir um material único que define conteúdos, tempos e meios para o processo de ensino?

A pesquisa empírica certamente trará elementos mais objetivos para responder a essas questões. Além disso, sabemos que as escolas e os professores não assimilam tudo que lhes é apresentado, havendo sempre a possibilidade de resistência. Nesse sentido, concordamos com Hypolito (1991) quando o autor afirma que a escola é um “espaço contraditório de lutas, resistências, acomodações, submissões, conflitos entre interesses de classes e grupos” (HYPOLITO, 1991, 18).

A organização do trabalho na escola e o trabalho tipicamente capitalista

Para nossa reflexão neste tópico, partimos do pressuposto de que a organização do trabalho na escola se relaciona a uma concepção de administração que, em seu sentido geral, pode ser expressa como “uso racional de recursos para alcance de fins determinados” (PARO, 1988), tendo como dimensão prioritária a “coordenação do esforço humano coletivo” (PARO, 1988).

Nesse sentido, a organização do trabalho na escola pode ser compreendida como o conjunto de elementos que possibilitam, de uma determinada perspectiva, o emprego racional dos recursos disponíveis para o alcance dos objetivos educativos.

Podemos destacar como componentes da organização do trabalho na escola, orientações e práticas referentes a: rotinas, tempos, elaboração do projeto pedagógico, organização do trabalho docente; direção escolar; coordenação pedagógica. Esses são os elementos que estão em jogo quando se reflete sobre a organização do trabalho na escola, envolvendo todas as atividades desenvolvidas no local de trabalho.

Considerando esses pressupostos, neste tópico as questões básicas que orientam nossa discussão são as seguintes: a adoção de sistemas de ensino privados em redes públicas pode aproximar o trabalho educativo realizado na escola da forma capitalista de trabalho? Que consequências adviriam dessa adoção para os trabalhadores e para o processo educativo?

Há, no campo educacional, relativo acúmulo sobre a impossibilidade de transformar por completo o trabalho na escola pública em trabalho tipicamente capitalista, que é bastante polêmico, sobretudo em relação à capacidade de a lógica capitalista penetrar e subsumir o trabalho escolar.

Demerval Saviani (1984) e Vitor Paro (1988) ressaltam a inviabilidade de as relações capitalistas se generalizarem no ambiente escolar, destacando para tanto a especificidade do trabalho pedagógico. Em ambos os autores, a condição de o trabalho na escola ser de natureza não material impede que se generalize a fragmentação típica e necessária ao trabalho produtivo, embora não seja inviável a tentativa permanente de pormenorização do trabalho. Os autores concordam sobre este aspecto, mas

divergem no que se refere ao produto do trabalho. Para Saviani a não separação entre produção e consumo se consubstancializa pelo produto do trabalho, que em seu entendimento é a própria aula (SAVIANI, 1984). Já para Vitor Paro (1988) o produto do trabalho é o “aluno educado”. O produto, nessa perspectiva, se não se separa da produção, uma vez que o processo educativo transcorre durante a aula, também deve necessariamente se estender para além dele, uma vez que o objetivo do trabalho é a transformação da personalidade do educando, o que se bem sucedido transporá a situação de ensino, não podendo sequer ser completamente avaliado durante a escolarização. Paro ainda destaca a condição específica de o trabalho educativo ter por “objeto” um sujeito, cuja transformação é o próprio objetivo da atividade. O mesmo autor, ainda, no que diz respeito à escola pública, destaca a impossibilidade de o trabalho ali executado ser considerado tipicamente capitalista, uma vez que não é produtivo, isto é, não gera mais-valia. (PARO, 1988)

Em outra vertente de análise encontra-se Nicanor Palhares de Sá (1989) para quem as posições de Demerval Saviani, na busca de uma natureza específica para o trabalho pedagógico, corresponderiam a abstrações puras, a-históricas e idealistas, não sendo coerentes ao exame dialético e materialista da realidade humana. O autor afirma que há parcelamento na atividade pedagógica, podendo, sim, haver separação entre produção e consumo. Como exemplo dessa separação menciona os pacotes didáticos nos quais a produção se dá em uma instância fora da escola. Embora Saviani reconheça a fragmentação do trabalho docente introduzida com o tecnicismo, identificando que o processo educativo neste caso chega a ser inviabilizado, Sá argumenta que tal análise desconsidera a produção das práticas escolares no contexto de desenvolvimento do capitalismo (SÁ, 1986).

Alvaro Moreira Hypolito (1991), em revisão sobre a temática, discute a possibilidade de generalização das relações capitalistas na escola afirmando que:

o processo de trabalho escolar está sendo penetrado por uma lógica capitalista e o modelo de organização vigente tende, mesmo que com novas conformações, a ser generalizável e dominante em nossa sociedade. No entanto, há que se considerar que existem várias escolas em nossa sociedade: o conteúdo de classe da escola se expressa não só numa distribuição diferenciada do conhecimento como também na organização do trabalho escolar. O tipo de escola possibilitado para cada classe social, por cumprir funções sociais diferentes, pelo menos em relação aos alunos possivelmente apresente formas de organização diferentes. (HYPOLITO, 1991, p.9)

Apesar das observações sobre a penetração da lógica capitalista na escola, o autor prefere assumir uma posição que toma em consideração não a especificidade do trabalho pedagógico, mas o que denomina como particularidades. Segundo o autor:

O processo de trabalho fabril se apresenta num grau muito maior de dominação e a análise do processo de trabalho escolar não pode ser feita com o emprego absoluto das mesmas categorias. É preciso encontrar a particularidade, e não a especificidade, do desenvolvimento do processo de trabalho na escola. (HYPOLITO, 1991, p.11)

Hypolito destaca a posição de Antonio Berto Machado (1989) quando este enfatiza a dimensão cultural da escola e esta como um espaço contraditório de disputa entre as classes sociais, o que se constituiria por uma particularidade do trabalho escolar.

Antonio Berto Machado é autor do artigo “Fábrica x escola: identidades e especificidades de uma relação: algumas reflexões” (1989) no qual busca comparar a organização do trabalho na fábrica e na escola, destacando os seguintes aspectos: a) localização na esfera econômica; b) produção; c) trabalhador; e d) controle. O autor conclui que embora escola e fábrica estejam inseridas na mesma lógica de produção, há especificidades importantes na organização do trabalho escolar: este se encontra na esfera da circulação, não sendo, portanto, produtiva; o produto da escola é o aluno educado, não podendo ser “produzido em série”; também não é possível prever qualidade e quantidade do produto; em relação ao trabalhador, apesar da divisão do trabalho e da hierarquização das relações e desqualificação do professor, o poder e o controle não ocorrem como na fábrica, havendo margem para certa autonomia docente. Em relação ao controle, Machado sustenta que na fábrica ele é exercido a partir de quatro elementos: espaço, tempo, vigilância contínua e registro do conhecimento. Na escola, o docente guardaria ainda certa autonomia em relação à aula, podendo exercer controle sobre seu próprio ritmo de trabalho (MACHADO, 1989).

Hypolito, a respeito das considerações de Machado, ressalta que:

Há que chamar a atenção, porém, para o fato de que as relações sociais, o espaço de confronto, as lutas e acomodações, ocorrem concretamente porque há uma base material, ou seja, o próprio desenvolvimento da organização do trabalho na escola, que conforma e é conformada

pelos sujeitos sociais presentes nessa realidade, e que é parte integrante do movimento mais amplo de desenvolvimento da própria sociedade capitalista. (HYPOLITO, 1991, p.12)

A discussão da natureza do trabalho desenvolvido na escola, tal como apresentada acima, bastante própria aos debates dos anos 1980 e 1990, indica-nos questões para a reflexão sobre o uso de sistemas de ensino privados nas escolas públicas, tendência que aparentemente se confirma como crescente a partir de meados dos anos 2000: é ou não possível que se generalizem as relações tipicamente capitalistas no interior da escola? Em que medida a compra de sistemas apostilados junto a empresas privadas contribui para esta generalização?

Numa primeira leitura, poder-se-ia dizer que, uma vez que a empresa adentra o ambiente escolar em redes públicas de ensino, haveria, necessariamente, o incremento total da lógica capitalista na organização escolar. Todavia, se tomamos em consideração dois aspectos do debate sobre o trabalho pedagógico, da ótica que o abordamos até o momento, teremos outras considerações a fazer. Em primeiro lugar, entendemos, com Paro, que uma das principais características do trabalho educativo diz respeito à peculiaridade de seu objeto ser também sujeito, portanto portador de história e de vontade, o que nos leva à exigência de condições específicas e procedimentos próprios. Em segundo lugar, ainda com Paro (1988), vamos insistir sobre os limites em relação ao parcelamento do trabalho docente.

Os autores que afirmam ser possível o parcelamento do trabalho mencionam como exemplo os cursos pré-vestibulares. Bem, nem mesmo neste caso podemos desconsiderar a necessidade de saberes para que ocorra a atividade docente. Embora aulas sejam produzidas distanciadamente da sua consecução, os docentes que ministram as disciplinas são formados em áreas específicas. São professores. Logo, neste caso pelo menos, a especialização não pode chegar a um limite tal que a situação de ensino prescindia do professor.

De outra parte, temos a considerar a escola em sua estrutura total (PARO, 2010), o que conforme Antonio Candido já destacava, significa tomá-la como grupo social que produz e reproduz sua sociabilidade (CANDIDO, 1982).

As contradições das quais a escola é portadora, assim como a relativa autonomia dos trabalhadores, conforme já mencionado por Hypolito, levam-nos a

considerar a possibilidade de os sujeitos atuarem em contrariedade às regras e normas estabelecidas externamente.

A esse respeito, Lícínio Lima registra, como componente da organização escolar, a possibilidade de os sujeitos negarem orientações mais gerais em favor de seus próprios projetos. A essa possibilidade o autor denomina de “infidelidade normativa”, situação na qual, ainda que sem o estabelecimento formal de ordenamentos próprios e sem confrontação explícita, o grupo, ou grupos, no interior da escola, reordenam as práticas e criam novas regras. As infidelidades normativas são agrupadas pelo autor em três blocos: em relação ao texto legal, sem contrariedade ao seu espírito; em relação ao espírito, mas não em relação ao texto; e finalmente em relação a ambos (LIMA, 2001).

Embora se referindo a normas legais, a categorização que o autor realiza sobre as chamadas infidelidades normativas nos ajuda a pensar sobre nossas questões. Será que mesmo havendo um conjunto de regras para a utilização do material didático – apostilas – conforme as orientações dadas pela empresa privada, os docentes não poderiam burlá-las? Não poderiam produzir outras regras? Lima (2001) discute a infidelidade normativa como fator constitutivo da organização escolar. Segundo o autor “*infidelidade* seria mais correctamente compreendida se considerada enquanto *fidelidade* dos actores aos seus objectivos, interesses e estratégias”. (LIMA, 2001, p. 64 - grifos do autor).

Pode-se depreender que os trabalhadores da escola, na perspectiva do autor, exercem sua atividade em uma organização na qual sempre há certo grau de autonomia, proporcionando condições de que objetivos e interesses sejam capazes de mobilizar a ação, para além das regras estabelecidas.

Novamente podemos considerar que o grau de autonomia próprio às características do trabalho escolar estaria no centro da possibilidade de os sujeitos recomporem as orientações externas em torno de sua “fidelidade” a objetivos próprios. Neste caso, as formas de controle produzidas pelos sistemas de ensino esbarrariam em limites não presentes em outros locais de trabalho, ou seja, constitutivos da própria atividade, embora esta esteja formalmente inserida na lógica capitalista.

A condição de trabalho docente nas escolas públicas, ainda, embora sujeita a diferentes normalizações e a uma lógica fragmentada de trabalho, gera conflitos significativos. Estudo recente indica que dentre os países latino-americanos, os professores de educação básica brasileiros situam-se no grupo que mais se mobiliza por melhores condições de trabalho, com o segundo maior registro de greves e paralisações nos últimos dez anos, superado apenas por docentes mexicanos (GENTILI *et.al*, 2009).

As especificidades do trabalho desenvolvido na escola, bem como as resistências dos trabalhadores em seu interior indicam o grau de dificuldade para que as relações capitalistas de fato ali se generalizem. Todavia, não podemos deixar de considerar a permanente tentativa de fazê-lo.

Considerações finais

A análise dos processos de padronização do ensino (logo, do trabalho) por meio de sistemas de ensino privados exige que tomemos em consideração as dimensões mencionadas em sua consecução, ou seja, o exame empírico do processo confrontado à elaboração teórica.

Todavia, em termos de orientação, podemos por ora considerar que os sistemas de ensino privados visando à expansão de capital produzem orientações que:

- 1- Desrespeitam o estabelecido pela legislação no que concerne ao trabalho a ser desenvolvido na escola.
- 2- Enfatizam a relevância da fragmentação do trabalho docente e do gestor.
- 3- Esvaziam a necessidade de participação, uma vez que não há deliberações a serem tomadas.
- 4- Colocam o trabalho desenvolvido no setor público a serviço do capital.
- 5- Constroem um *ethos* de valorização do mercado em prejuízo à ideia de direito.

Para concluirmos, embora não com uma resposta definitiva às questões apresentadas, podemos dizer que ainda não é possível comprovar uma completa penetração da lógica capitalista na organização do trabalho escolar em redes públicas de educação. Todavia, as parcerias, tal como vêm sendo firmadas, parecem introduzir

novos elementos a um cenário que vem, ao longo de nossa história, sendo cada vez mais invadido por essa lógica. Sob o pretexto de maior racionalidade e de uma dada qualidade, especialmente os profissionais da educação pública têm sido submetidos a processos de controle que, se não lhes retiram por completo a autonomia, podem, a depender das condições objetivas a médio e longo prazo, chegar a esse resultado. Assim, esperamos que os dados da pesquisa empírica possam elucidar as questões aqui apresentadas, mas, de qualquer maneira, terminamos a presente reflexão com mais uma pergunta que, além de se configurar como objeto de investigação, pode representar também um alerta: se as apostilas e portais dos sistemas de ensino privados servem para suprir supostas deficiências dos profissionais, tal como argumentam os donos das empresas e os gestores que com elas firmam as parcerias, se o currículo já está dado, em nome de uma “necessária” padronização, não havendo o que discutir, por que professores bem formados? Ou, mais que isso, para que professores?

Referências

ADRIÃO, T.; GARCIA, T.; BORGHI, R.; ARELARO, L. R. G. Sistemas apostilados e gestão privada da educação pública em São Paulo. **Educação e Sociedade**, 2009.

ANDRADE, F. **Parcerias público-privado na gestão da escola pública: estudo de caso na região de Ribeirão Preto**. Relatório de Iniciação Científica. PIBIC. São Paulo: FFCLRP-USP, 2007.

BEZERRA, E. **Parceria público-privada nos municípios de Brotas e Pirassununga: estratégias para a oferta do ensino?** Dissertação (Mestrado em Educação). UNESP, 2008.

CANDIDO, A. A estrutura da escola. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. M. **Educação e Sociedade**. 12 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1985. p. 107-128

COC. Colégio Oswaldo Cruz. **NAME:** Núcleo de Apoio à Municipalização do Ensino Fundamental. Disponível em: < <http://www.sistamacoc.com.br/name/name.asp>. Acesso em 29 de julho de 2009.

HYPOLITO, A. M. Processo de Trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Teorias & Educação**. Pelotas. n. 4, 1991, p. 3-18. Disponível em: www.ufpel.edu.br/fae/ppge/arquivos/File/hypolito_Teo_Ed.pdf. Acesso em 2 de novembro de 2010.

GENTILI, P. ; SUÁREZ, D. ; GINDIN, J. ; STUBRIN, F. . Reforma educativa y luchas docentes en América Latina. **Educación e Sociedade**, Campinas, v. 25, p. 1251-1274, 2004.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa:** Uma abordagem sociológica. São Paulo, Cortez, 2001.

MACHADO A.B. Fábrica x Escola: identidades e especificidades de uma relação- algumas reflexões. **Perspectiva**. Florianópolis, (13), jul/dez. 1989. p. 101-113. Disponível em: www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/9019/8399. Acesso em 2 de novembro de 2010.

OLIVEIRA, R. P. A organização do trabalho como fundamento da administração escolar: uma contribuição ao debate sobre a gestão democrática da escola. **Série Ideias**, São Paulo, FDE, no 16. 114-124, 1993. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/dir_a.php?t=009. Acesso em 02 de novembro de 2010.

OBJETIVO. **SOME:** Sistema Objetivo Municipal de Ensino. Disponível em: <http://www.objetivo.br/SOME/>. Acesso em 18 de dezembro de 2010.

PARO, V.H. **Administração escolar:** uma introdução crítica. 2ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

SAVIANI, D. Trabalhadores em educação e crise na universidade. In: **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. São Paulo: Cortez, 1984. p. 75-86

SÁ, N. P. O aprofundamento das relações capitalistas na escola. **Cadernos de Pesquisa**. n. 57, maio de 1989, p.20-29.

Enviado em Outubro/2011

Aprovado em Novembro/2011