UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ARTHEMISA FREITAS GUIMARÃES COSTA

Sistema de ensino privado em São Lourenço/MG: análise do ciclo de política da educação infantil de 2012 a 2016

São Paulo
2019

ARTHEMISA FREITAS GUIMARÃES COSTA

Sistema de ensino privado em São Lourenço/MG: análise do ciclo de política da educação infantil de 2012 a 2016.

Versão Original

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Sonia Maria Portella Kruppa.

São Paulo

2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação da Publicação
Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Fs

Freitas Guimarães Costa, Arthemisa
Sistema de ensino privado em São Lourenço/MG: análise do ciclo de política da educação infantil de 2012 a 2016. / Arthemisa Freitas Guimarães Costa; orientadora Sonia Maria Portela Kruppa. -- São Paulo, 2019.
145 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Estado, Sociedade e Educação) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019.

1. Educação. 2. Educação Infantil. 3. Política Educacional. 4. Sistema Privado de Ensino. 5. Ciclo de Políticas. I. Portela Kruppa, Sonia Maria, orient. II. Título.

COSTA, Arthemisa Freitas Guimarães. **Sistema de ensino privado em São Lourenço/MG: análise do ciclo de política da educação infantil de 2012 a 2016**. 2019. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Profa Dra. Sonia Maria Portela Kruppa – Universidade de São Paulo (orientadora)

_____

Profa. Dra. Bianca Cristina Correia – Universidade de São Paulo

_____

Profa. Dra. Christiane Nascimento Ferreira - Faculdade Victor Hugo UNIS São Lourenço

_____

A minha avó Therezinha *(in memorian),* a minha mãe Cássia e ao meu tio Gabriel Hugo que sempre me incentivaram na caminhada, confiaram em meus estudos e em minha atuação profissional.

AGRADECIMENTOS

A minha família, meu esposo Dagô, meus filhos Gabriel e Emanuel, por compreenderem a importância dos estudos para minha trajetória de vida, pela paciência e amor.

Aos colegas e comunidade escolar da Escola Municipal Ismael Junqueira de Souza, de onde surgiram as inquietações para a realização desse trabalho, por tudo que aprendi e cresci durante os dezoito anos de convivência e busca por uma educação pública de qualidade.

Aos profissionais da Rede Municipal de Educação e da comunidade pela importante contribuição.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais, onde trabalho, pelo incentivo à qualificação de seus profissionais, por meio da concessão de horas para estudos e do Programa de Incentivo a Qualificação.

Aos colegas e à direção do Campus Carmo de Minas pelo apoio durante toda a trajetória acadêmica.

À professora e amiga Christiane pelas indicações de leituras, inquietações e potências despertadas.

À professora e amiga Siméa por todo apoio pessoal, profissional, leitura do texto durante o processo de elaboração e revisão final. Obrigada, Siméa.

À professora e amiga Lídia pelas reflexões e contribuição para pesquisa, por sua trajetória na educação infantil e pelos ideais compartilhados.

À amiga e companheira de trabalho Adilene pelo apoio diário, pelas risadas e convivência.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa em Administração Escolar (Gepae) pela acolhida, pelas leituras e discussões proporcionadas, as reuniões foram muito importantes para realização deste trabalho. Especialmente ao querido Professor Dr. Vitor Henrique Paro por tudo que aprendi e aprendo, pelas contribuições na qualificação. A Iracema, por todo apoio que me deu durante o processo seletivo.

À professora Bianca Correa, por aceitar participar da banca e por toda a contribuição dada ao trabalho.

Ao nosso grupo de orientandos da professora Sonia Kruppa por todos os estudos e reflexões realizadas, pela leitura e análise cuidadosa das entrevistas fornecendo contribuições importantes. Especialmente aos colegas Aline e Renato pelos encontros individuais, reflexões e apontamentos.

Finalmente, a minha querida orientadora Professora Dra. Sonia Kruppa que me recebeu, orientou, pela observação crítica que proporcionou para que eu conquistasse a autonomia necessária para a realização deste trabalho, pela inspiração no compromisso da tarefa histórica de mudar o mundo. Muito obrigada, Sonia.

Ao leitor adulto

Vocês dizem:
- Cansa-nos ter de privar com crianças.
Têm razão.
Vocês dizem ainda:
- Cansa-nos, porque precisamos descer ao seu nível de compreensão.
Descer, rebaixar-se, inclinar-se, ficar curvado.
Estão equivocados.
Não é isso o que nos cansa, e sim, o fato de termos de elevar-nos até alcançar o nível dos sentimentos das crianças.
Elevar-nos, subir, ficar na ponta dos pés, estender a mão.
Para não machucá-las.
(KORCZAK, 1981, p. 9)

COSTA, Arthemisa Freitas Guimarães. **Sistema de ensino privado em São Lourenço/MG: análise do ciclo de política da educação infantil de 2012 a 2016**. 2019. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar o ciclo da política de utilização de sistema privado de ensino na educação infantil da rede municipal de educação de São Lourenço/MG. Partindo do pressuposto de que a interferência da iniciativa privada na escola pública viola princípios democráticos, realizou-se pesquisa qualitativa, por meio de "estudo de caso" na rede pública municipal de educação de São Lourenço, em Minas Gerais, tendo como sujeitos: uma diretora escolar, uma supervisora escolar, duas professoras, uma auxiliar de creche, uma mãe de aluna e uma aluna. Utilizou-se como método a Abordagem do Ciclo de Políticas, formulado por Stephen Ball e Richard Bowe, a fim de realizar a análise dos diferentes contextos da política educacional: contexto da influência, contexto da produção do texto, contexto da prática e contexto dos resultados/efeitos. O estudo bibliográfico esteve em permanente interlocução com a pesquisa empírica realizada por meio de análise de documentos e entrevistas semiestruturadas. A pesquisa é relevante pela atualidade do tema, visto que por todo o país a ideologia do mercado influencia a educação pública e compromete a qualidade do processo pedagógico ao negar a condição de sujeito do professor e do aluno no processo de trabalho na escola, tal como foi constatado nesta pesquisa. A conclusão do trabalho indica a necessidade se realizar estudos com vistas à elucidação de casos de resistência dos educadores, submetidos à reestruturação desta natureza.

Palavras-chave: Ciclo de políticas; Política educacional, Educação infantil; Sistema privado de ensino.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the policy cycle of using a private teaching system in early childhood education in a municipal education network. Assuming that the interference of private initiative in public schools violates democratic principles, qualitative research was conducted through a case study in the municipal public education network of São Lourenço, in Minas Gerais, in which the subjects were a school director, a school supervisor, two teachers, a daycare assistant, a student's mother and a student. The Policy Cycle approach, formulated by Stephen Ball and Richard Bowe, was used in order to analyze different contexts of educational policy, such as: influence, text production, practice and outcomes. The bibliographical study was in permanent dialogue with the empirical research carried out through the analysis of documents and semi-structured interviews. The research is relevant, once the theme is current and also because the market ideology influences public education all over the country and compromises the quality of the pedagogical process by denying the condition of the teacher and the student as subjects in the school working process. The conclusion of the study indicates it is essential to deepen the studies by aiming at cases of resistance of educators undergoing restructuring of this nature.

Keywords: Policy Cycle; Educational policy; Early childhood education; Private teaching system.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Indicador 1A – Percentual da população de 4 e 5 anos que frequenta a escola/creche (Taxa de Atendimento Escolar) 64
Figura 2 - Indicador 1B – Percentual da população de 0 a 3 anos que frequente a escola/creche (Taxa de Atendimento Escolar) 64
Figura 3 - Articulações Veridictórias sobre o quadrado semiótico 75
Figura 4 - Capa da apostila do Sistema de Ensino Aprende Brasil no Município de São Lourenço 76
Figura 5 - Quarta capa da apostila do Sistema de Ensino Aprende Brasil no Município de São Lourenço 78

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Primeiras Instituições Filantrópicas de atendimento à infância em São Lourenço 59
Tabela 2 - Centros Municipais de Educação Infantil do município de São Lourenço 60
Tabela 3 - Organização dos profissionais de creche e professores de pré-escola no município de São Lourenço 61
Tabela 4 - Atendimento educação infantil na rede pública no município de São Lourenço... 63

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BIRD	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONAE	Conferência Nacional de Educação
ENDIPE	Encontro Nacional da Didática e Prática de Ensino
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Gepae	Grupo de Estudos e Pesquisas em Administração Escolar
GREPPE	Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MG	Minas Gerais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
SME	Secretaria Municipal de Educação
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNCME-SP	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação-São Paulo
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 15
1.1 Memórias, trajetória profissional e a origem da pesquisa 15
1.2 Contribuições das disciplinas cursadas para a pesquisa 19
1.3 Objetivos do trabalho 20
1.4 Procedimentos Metodológicos 21
1.5 Teses, dissertações e estudos relativos ao tema e a contribuição da pesquisa 25
1.6 A pesquisa empírica 28
1.7 Os sujeitos das entrevistas 29
1.7.1 Diretora 32
1.7.2 Supervisora Pedagógica 32
1.7.3 Professoras 33
1.7.4 Auxiliar de Creche 34
1.7.5 Mãe de alunos 35
1.7.6 Aluna 36
1.7 Organização da Dissertação 37
2. CICLO DA POLÍTICA - CONTEXTO DA INFLUÊNCIA: Privatização da educação na perspectiva da destruição de direitos 38
2.1 Estado e Constituição Social no Brasil 38
2.2 A influência do Banco Mundial na execução de políticas públicas brasileiras 46
2.3 O Gerencialismo na Administração Pública 48
2.3.1 A reforma gerencial no Brasil e a influência na Educação Pública 49
2.4 Parceria público-privado: implantação de sistema de ensino privado na rede pública municipal de educação 50
2.5 O contexto da decisão política de utilização de sistema de ensino privado na educação infantil de 0-5 anos no município de São Lourenço 53
3. CICLO DE POLÍTICA - CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTO: Discursos produzidos para a implantação do sistema privado de ensino 55
3.1 Caracterização do Município 57
3.1.1 O contexto da Educação Infantil 58
3.2 Processo de implantação do sistema privado de ensino: licitação 65
3.3 Apresentação do sistema de ensino para diretores e supervisores da rede municipal 69
3.3 Entrega simbólica dos materiais para as famílias 72

3.4 Imagem da capa e quarta-capa do material didático 74
4. CICLO DE POLÍTICA - Contexto da prática 79
4.1 O material do Sistema Privado de Ensino..... 79
4.1.1 Materiais para alunos e professores dos Berçários..... 79
4.1.2 Materiais para alunos do Maternal, 1º e 2º Períodos 80
4.1.3 Serviços para implantação, acompanhamento e controle 80
4.1.4 Considerações sobre os materiais..... 81
4.2 Relações de poder..... 84
4.3 Mecanismos de controle..... 88
4.7 Formação continuada dos profissionais da educação infantil..... 92
4.8 Cotidiano escolar 97
5. CICLO DA POLÍTICA - Resultados e efeitos..... 102
5.1 Processo de Trabalho na Escola 102
5.2 A especificidade da ação pedagógica e o processo de trabalho na Educação Infantil 104
5.3 A resistência como estratégia política 108
CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 113
REFERÊNCIAS..... 116
APÊNDICE A - Roteiro das Entrevistas..... 122
APÊNDICE B – Entrevista Auxiliar de creche: Ana Laura 126
ANEXO A – DECRETO Nº 6.730 136
ANEXO B – Lei Municipal 2.945 140

INTRODUÇÃO

1.1 Memórias, trajetória profissional e a origem da pesquisa

Minhas primeiras memórias da escola remetem ao trabalho de minha avó materna, professora alfabetizadora de escola pública nas décadas de 1960 a 1980, no município de São Lourenço -MG, cidade em que esta pesquisa está sendo realizada. Durante anos de minha infância, muitas vezes, acompanhava minha avó à escola e assistia a suas aulas. Ela contava história, tomava leitura coletiva e individual, passava lição e andava o tempo todo pela sala auxiliando os alunos com dificuldades, corrigia e, de repente, mandava todo mundo levantar para cantar e dançar com os alunos, depois sentava e começava outra atividade, momento em que todos participavam. Os alunos, em geral, eram muito pobres, alguns, depois das aulas, iam à casa dela para estudar a lição (que ela mesmo criava, com as sílabas que estava trabalhando). Depois de estudarem na mesa da copa por uma hora, ganhavam um pedaço de bolo. Aos poucos fui tendo consciência de que seus alunos eram sempre os mais pobres. Além disso, ela um dia me explicou que na escola eles separavam as crianças de acordo com o nível de desenvolvimento de aprendizagem e que seus alunos tinham as maiores dificuldades (de acordo com o critério utilizado pela escola para distribuição dos alunos nas classes). Ela gostava muito de trabalhar com eles e pedia à diretora para ficar com essa turma, porque no final do ano queria ver todo mundo lendo e escrevendo. Ela tinha sempre um problema com a supervisão pedagógica, pois não se adaptava às propostas padronizadas. Na maioria das vezes tinha apoio da direção que sempre comentava com a supervisão "não preocupa com a turma da Therezinha, deixa ela desenvolver o trabalho, pois ela sabe o que faz, em novembro você vai lá e veja a leitura e escrita deles e me fala." Mas isso se dava graças ao esforço incansável de uma professora que optava por ficar com a turma com maior dificuldade, utilizar metodologias diversificadas (não padronizadas) e trabalhar em casa com alunos que apresentavam os piores níveis de aprendizagem com a obstinação de ensiná-los a ler e escrever e com amor pelas crianças, provando a capacidade das crianças de aprender, independente de sua situação financeira.

Aos dezessete anos ingressei na rede municipal de educação de São Lourenço após concluir o curso técnico de magistério, no ano de 1995, atuando na biblioteca escolar. Em 1996, tive a oportunidade de assumir uma sala de aula em outra escola municipal. Como era a mais nova a chegar à escola, deveria aguardar a escolha das turmas entre os professores mais antigos

da escola. Naquele primeiro ano recebi a turma da 1ª série (atual 2º ano) de uma classe denominada especial, cuja maioria dos alunos já estava em defasagem série-idade, todos muito pobres, com pais analfabetos e boa parte da zona rural.

Quase duas décadas depois, o critério para a distribuição de turmas era o mesmo da época da minha avó: turmas homogêneas, reprodução de classes sociais dentro da escola. E o critério de escolha dos professores era por tempo de serviço, assim os professores mais experientes sempre escolhiam as melhores turmas e eram incentivados pela direção e supervisão para agirem assim, pois os pais dos alunos dessas turmas eram os que cobravam um melhor ensino da escola. Logo, as turmas mais difíceis ficavam com os professores menos experientes que estavam chegando à escola.

Nos primeiros anos de atuação na Educação Básica como professora, esse modelo de escola me incomodava muito. Concomitantemente cursava a faculdade de pedagogia com muita vontade de aprender para transformar, não era aquela escola que eu queria, portanto não era aquilo que eu tinha que fazer.

A Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 tinha sido promulgada. Então, no período de 1998 e 1999 tivemos a oportunidade de realizar o primeiro trabalho coletivo de construção do Projeto Político Pedagógico da escola, o qual foi um marco, um divisor de águas, em que acabamos com as classes homogêneas, estabelecendo critérios para que as turmas fossem formadas de forma heterogênea quanto ao nível de desenvolvimento do aluno, nível socioeconômico, gênero, famílias participativas e comportamento do aluno. Essa foi a primeira grande transformação da escola. Todos tinham o direito de aprender tudo e juntos.

No entanto, muitos desafios ainda estavam por vir e vieram. No decorrer dos dezoito anos em que atuei na mesma escola como professora dos anos iniciais, supervisora pedagógica[1], vice-diretora e diretora escolar eleita por dois mandatos, participei das transformações da escola com a formação de uma equipe de educadores com pouquíssima rotatividade, que construiu um projeto que incluía a participação da comunidade dentro da escola, a formação de conselhos ativos que se reuniam mensalmente/bimestralmente e lutavam permanentemente pela melhoria da escola, a ampliação do acesso à cultura com a oferta de aulas de teatro, dança, coral, informática e reforço escolar. A valorização da Biblioteca Escolar como espaço dinâmico e

[1] A supervisão pedagógica, em Minas Gerais, é um cargo de pedagogo que atua como coordenador pedagógico nas escolas. No município de São Lourenço, cada escola municipal tem de uma a três supervisoras pedagógicas, a depender do número de alunos e turmas que a escola atende.

agradável, no qual as crianças tinham o hábito de frequentar para realizar leituras, pesquisar, ouvir histórias e participar de projetos integradores de temas e turmas, além de realizarem empréstimos de livros semanalmente, sendo, também, um dos principais marcos de transformação da escola. A escola tornou-se, assim, referência na educação pública do município pela integração com a família e a comunidade e pelo planejamento coletivo de seus educadores.

Em 2008, tive a oportunidade de participar da Escola de Gestores / UFMG e desenvolver o projeto: Gestão Democrática da Educação: desafio político a ser efetivado na escola. Por meio dos conhecimentos teóricos adquiridos, desenvolvimento do projeto e atuação nos Conselhos Municipais, fortalecemos a luta pela aprovação da lei para eleição de diretores nas escolas municipais, pois São Lourenço, primeiro município de Minas Gerais a promover eleição de diretores municipais em 1983, havia perdido essa condição. Em 1996, o prefeito eleito exonerou todos os diretores eleitos e retrocedeu à política clientelista de indicação de diretores. Vencemos a luta. Em 2011 foi aprovada a lei complementar nº 002/2011 – que dispõe sobre os Princípios Básicos, Organização, Estrutura, Plano de Cargos, Salários e Carreira e demais questões pertinentes aos Servidores Públicos de Carreira, Gestão com Pessoas e atividades de pessoal da Prefeitura do Município de São Lourenço – contemplando e estabelecendo os critérios para eleição de diretores nas escolas municipais. Essa lei foi posteriormente alterada, mas a eleição de diretores continua vigente no município. A partir de então, comecei a atuar de forma mais ativa nos Conselhos Municipais: Conselho Municipal de Educação, FUNDEB, Patrimônio Cultural e Cadastro Escolar.

No período de 2009 a 2016, o município foi governado pelo PSDB. Nesse período, atuei como diretora escolar eleita por dois mandatos, no período de 2009 a 2012. Em 2009, o prefeito anunciou, em reunião de diretoras, seu desejo de adotar apostilas para toda a rede municipal, no entanto, não tinha condições financeiras naquele momento. No ano de 2012, o prefeito municipal sinalizou que iria implantar o sistema privado de ensino na rede pública municipal de educação, por meio da adoção de material apostilado para a educação infantil - 0 a 5 anos e com perspectiva de ampliação para o ensino fundamental. Essa proposta não foi discutida pelas escolas, professores, comunidades e não foi solicitado parecer do Conselho Municipal de Educação. Decidiu-se pela implantação, em 2013, para experimentar e depois avaliar. Todas as tentativas de diálogo foram inúteis. Percebi, então, que precisávamos de um sólido referencial teórico para fortalecer a argumentação e lutar contra a influência deste modelo neoliberal na educação, que compromete toda a organização do trabalho na escola.

Nessa perspectiva, no ano de 2013, não me candidatei à eleição para direção da escola, pois tinha como objetivo ingressar no mestrado para me apropriar de uma formação acadêmica mais sólida e rigorosa, a fim de fortalecer as argumentações na luta por uma educação pública de qualidade. Voltei a atuar na supervisão pedagógica e comecei estudar para o ingresso no mestrado, já participando Grupo de Estudos e Pesquisas em Administração Escolar, Gepae, coordenado pelo professor Vitor Henrique Paro, na Universidade de São Paulo. Começamos uma nova luta pela valorização dos profissionais da educação e implantação da Lei Federal nº 11.738/2008 – que estabelece o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica - no município de São Lourenço e região. Participei da Conferência Nacional de Educação (CONAE) - Eixo Valorização dos Profissionais da Educação: Formação, Remuneração, Carreira e Condições de Trabalho. Na presidência do Conselho Municipal de Educação, trabalhamos com essa pauta, no ano de 2013, por meio de encontros com os educadores de São Lourenço e cidades vizinhas; realizamos uma aula pública na Câmara Municipal de São Lourenço, com a presença de prefeitos, vereadores, educadores municipais e estudantes de pedagogia com o tema: "A lei do piso do magistério no Supremo Tribunal Federal e os desafios para a educação municipal", utilizando o material da Campanha Nacional pelo Direito à Educação. O fortalecimento da luta pelos educadores culminou na implantação da lei no município de Soledade, ainda em 2013; abertura de negociação com o município de São Lourenço, por meio da formação de uma comissão de educadores, representantes do colegiado escolar das escolas e Conselho Municipal de Educação que, trabalhando durante todo o ano de 2013, conseguiu a implantação do piso no município de São Lourenço, em janeiro de 2014.

Em 2014, prestei concurso público para pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais e ingressei na Rede Federal de Educação. Um novo caminho se iniciava, no Ensino Médio e Educação Técnica Profissional. No entanto, a atuação na educação pública municipal continuou, por meio da atuação em Conselhos, participação nos comitês gestores para colaborar na elaboração e acompanhamento dos Planos Municipais de Educação alinhados ao Plano Nacional de Educação e também houve meu ingresso no mestrado para o desenvolvimento desta pesquisa.

Portanto, este trabalho tem como questão principal o estudo do ciclo da política de utilização de um sistema privado de ensino, ou seja, uso de apostilas, na educação infantil da rede pública municipal de educação. Tal questão nos remete a problematizar em que medida são consideradas as condições de sujeitos de professores e alunos e quais são as contradições

em relação à especificidade do trabalho do educador e ao direito das crianças de zero a cinco anos à Educação.

A luta contínua pelo direito à educação pública com qualidade social é a base e o estímulo para realização desta pesquisa.

1.2 Contribuições das disciplinas cursadas para a pesquisa

O primeiro ano de ingresso no mestrado foi dedicado à participação nas disciplinas. Nesse período, busquei escolher disciplinas que viessem ao encontro da temática pesquisada. Destaca-se, assim, a importância das referências bibliográficas das ementas das disciplinas cursadas para a obtenção dos créditos no mestrado e para o desenvolvimento desta pesquisa.

A disciplina "Estado, Democracia e Educação Pública" possibilitou a discussão de conceitos fundamentais para a pesquisa, quais sejam: Estado e Capitalismo; Constituições Brasileiras e Direitos; neoliberalismo e desmonte do Estado; conceito de Estado e a possibilidade da construção do Estado de Bem-Estar Social para a efetivação dos Direitos Sociais; desigualdades no Brasil e condições de enfrentamento; a constituição do direito à educação e as consequências da privatização. Essa abordagem foi fundamental para a pesquisa e para compreensão do embate de forças entre o privado e o público, pois na sociedade capitalista, o Estado cumpre preponderantemente o papel de proteger a propriedade privada, em descompasso com a função social de garantir os direitos sociais. Na democracia agudiza-se esse confronto de forças e a participação popular organizada é imprescindível para efetivação dos direitos, dentre eles o direito à educação pública.

A disciplina "O Ensino Superior no Brasil e a Formação do Professor para a Escola Básica" possibilitou traçar um breve histórico da expansão do ensino superior e da formação de professores para a educação básica por meio do binômio expansão/privatização. Foram evidenciadas as consequências da lógica de mercado na formulação de políticas públicas educacionais para a formação de professores e oferta de educação básica. A relação estabelecida entre a disciplina e a temática da pesquisa apontaram para a constituição de um ciclo vicioso, no qual as deficiências do modelo de formação do professor tornam-se mola propulsora para a formulação de políticas públicas educacionais baseadas na lógica do mercado para a oferta de educação básica.

A principal contribuição da disciplina "Administração, Poder e Dominação" foi a reflexão sobre o gerencialismo adotado no âmbito da administração pública, a partir da

influência do modelo gerencialista dos Estados Unidos e Reino Unido, evidenciando-se a Reforma do Estado brasileiro a partir dos anos 1990 e as consequências para a Educação Pública.

A disciplina "Pedagogias da Infância" trouxe o olhar para o aspecto pedagógico voltado para a criança, a sala de aula e o papel do educador. Propiciou, assim, refletir sobre a importância das políticas para a educação da infância, na perspectiva de abordagens participativas e processos de transformação baseados em uma práxis consciente que beneficia a aprendizagem das crianças em contextos educativos humanizantes. Nesse contexto, pudemos refletir sobre o conceito de qualidade na Educação Infantil na perspectiva da garantia dos Direitos da Criança, comparando-o com o discurso de qualidade que entrou na arena da educação da infância por meio da utilização de materiais que padronizam os conteúdos e as formas de ensino.

A última disciplina realizada "Pedagogia Social" foi fundamental para a definição do método a ser utilizado neste trabalho, por meio do estudo do artigo do professor Jefferson Mainardes (2006): "Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais", foram identificados elementos importantes que poderiam ser utilizados na pesquisa. Essa abordagem foi formulada, inicialmente, por Stephen Ball e Richard Bowe e tem sido utilizada em diferentes contextos como referencial teórico e analítico para o estudo de políticas educacionais.

1.3 Objetivos do trabalho

O trabalho apresenta como objetivo geral analisar o ciclo da política de utilização do sistema de ensino privado na educação infantil da rede pública municipal de São Lourenço, no Sul de Minas Gerais, no período de 2012-2016.

Os objetivos específicos foram delimitados com o propósito de responder à questão investigada, sendo, portanto, complementares ao objetivo geral do trabalho:

- Investigar o contexto de influência – histórico, econômico e político – no qual as políticas privatistas se configuram;

- Problematizar a utilização de "sistemas de ensino privado" em relação ao caráter democrático da escola pública;

- Analisar os textos produzidos pela política por meio do processo de licitação e dos discursos do governo municipal;

- Analisar os procedimentos adotados pela empresa vencedora da licitação na capacitação dos diretores, supervisores e professores para acompanhamento e controle da utilização do material e do processo pedagógico;

- Investigar o processo da materialização da política na escola, na perspectiva de diferentes sujeitos;

- Averiguar a percepção dos professores e demais educadores escolares sobre a adoção do "material apostilado" na rede municipal de educação, caracterizando as práticas pedagógicas nas escolas a partir da interpretação e materialização dessa política no ciclo 2012-2016;

- Aprofundar a reflexão a respeito da necessária condição de sujeito do educador e educando no processo de trabalho na escola e a dimensão em que isso é levado em conta pela política educacional a partir da aquisição de "sistemas de ensino privado".

1.4 Procedimentos Metodológicos

A proposta de investigação privilegia técnicas qualitativas de análise, buscando examinar os múltiplos aspectos que envolvem a questão da compra de sistema de ensino privado para rede pública municipal de educação.

Neste trabalho, definiu-se por adotar o "Estudo de Caso", pois "permite um processo de construção teórica simultânea à pesquisa empírica" (EZPELETA; ROCKWELL, 1986, p. 35). Segundo Triviños (2011, p. 133), o Estudo de Caso "é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma *unidade* que se analisa aprofundadamente". Considera, ainda, que "a complexidade do Estudo de Caso está determinada pelos suportes teóricos que servem de orientação em seu trabalho de investigador" (Ibid., p. 133). Nessa perspectiva, ainda que muitos municípios brasileiros venham adotando esse sistema[2], teremos como campo de investigação a rede municipal de educação do Município de São Lourenço, Minas Gerais, que adotou o sistema de ensino privado para a educação infantil de 0 a 5 anos, no período de 2013 a 2016, tendo iniciado o processo de aquisição no ano de 2012.

[2] Adrião (2013, p. 439) aponta que "270 municípios organizavam pedagogicamente suas escolas de educação infantil por meio destes serviços", em 2011.

Como forma de atingir tal aprofundamento do estudo do caso de São Lourenço, a análise do material empírico será realizada sob o escopo do referencial teórico-analítico formulado por Stephen Ball[3] (1992) e Richard Bowe (1992) abordagem do ciclo de políticas.

O conceito de política, como forma da atividade humana, está vinculado ao conceito de poder. Na tipologia clássica, o poder político refere-se à categoria do poder do homem sobre outro homem, como na relação de governo e governados, entre Estado e cidadão. No entanto, quando o poder político pauta-se no interesse de quem governa e de quem é governado baseia-se no consenso, que é característica do bom governo, de uma relação política que refere-se ao governo como deveria ser, agindo pelo bem público (BOBBIO, 2009).

Nessa perspectiva, Ball considera que a "[...] política é um processo social, um processo relacional, um processo temporal, discursivo. É um processo revestido de relações de poder [...]" (MAINARDES, 2015, p. 162)[4]. Portanto, ao utilizar a abordagem do ciclo de políticas, procura-se desenvolver uma abordagem epistêmica profunda:

> Uma epistemologia profunda se envolveria com esses tipos de problemas e questões como base para o processo de política de interpretação. Então, com quais pressupostos de poder, de subjetividade, de verdade, o analista de política opera? [...] Com que tipos de sujeitos supomos que estamos lidando aqui? Qual é a base discursiva de sua interpretação? [...] há algumas bases discursivas ou econômicas estruturais profundas para o mundo que estamos estudando? Mais uma vez, isso levanta questões sobre o que conta como dado, e como vamos "registrar" os dados, como representamos o significado? É para mim, nesse nível que o indivíduo está envolvido com uma epistemologia profunda. (Ibid, p.162-163)

Stephen Ball tem Michel Foucault como um de seus principais referenciais teóricos, portanto indica que os pesquisadores devem pensar epistemicamente no sentido foucaultiano:

> Nós temos de pensar sobre as epistemes que sustentam e tornam possíveis certas afirmações sobre a verdade da política. Os fundamentos para que declarações sejam consideradas verdadeiras ou falsas. E, no momento, pode-se argumentar – eu tenho pensado um pouco sobre isso..., com base no trabalho de Foucault... – que entramos agora em uma espécie de quarta episteme. Ele falou sobre três períodos epistêmicos em *As Palavras e as Coisas,* culminando no período moderno. No entanto, talvez, pensando em alguns de seus trabalhos posteriores, estejamos agora dentro de uma **episteme neoliberal. E, dentro disso, há certas premissas sobre a verdade; as declarações que contam como verdades são, no fundo e apenas, aquelas que se referem ao funcionamento do mercado** – que têm a ver com

[3] "Um dos pesquisadores mais proeminentes na área de pesquisa em educação no Reino Unido, Stephen J. Ball tem publicado inúmeros livros e artigos desde a década de 1980. Ele tem analisado vários temas relacionados à política educacional, os escrutinando em diferentes instâncias educacionais. Discutindo desde a micropolítica das escolas até a emergência de uma rede global de políticas educacionais. [...]" (AVELAR, 2016, p. 2).

[4] Resposta de Stephen J. Ball em entrevista concedida ao professor Jefferson Mainardes.

> concorrência, escolha, investimento e responsabilidade, produtividade e eficiência. Isso envolve olhar novamente para além das características de superfície da política, para começar a entender essas características epistêmicas neoliberais da política. (Ibid., p. 163-164, grifo nosso)[5]

Ball explica que a ideia do ciclo da política surgiu da tentativa de criar uma ideia de trajetória da política (AVELAR, 2016, p. 6)[6]:

> Tentando pensar na política não como documento, ou uma coisa, mas sim uma entidade social que se move no espaço e o modifica enquanto se move, e modifica coisas nesse movimento, modifica o espaço pelo qual se move. Então ela é mudada por coisas e muda coisas. Então conversamos sobre estes contextos da política: o contexto da influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática.

Dessa forma, a abordagem do ciclo de políticas possibilita uma análise das políticas educacionais na perspectiva da totalidade, pois fundamenta a importância dos diferentes contextos.

O contexto da influência engloba aspectos históricos, contextuais, discursivos e interpretativos. "Essa abordagem fundamenta-se na ideia de que as políticas nacionais ou locais estão relacionadas a tendências econômicas e políticas globais e, ao mesmo tempo, precisam ser compreendidas historicamente" (MAINARDES; GANDIN, 2013, p. 154). Algumas questões[7] são apresentadas a fim de explicitar como os contextos do ciclo de política podem ser explorados em pesquisas - como pontos de partida. Assim, no contexto da influência, podemos questionar

> 1 - Quais são as influências e tendências presentes na política investigada? Por que a política emergiu agora?
> 2 - Há influências globais/internacionais? Há influências nacionais e locais? Como elas se relacionam?
> 3 - Como o discurso da política foi constituído no decorrer do tempo? [...]
> 5 - Qual a origem das influências globais e internacionais? (World Bank, organismos multilaterais, movimentos internacionais de restauração conservadora, de renovação ou resistência).
> 6 - Quem são as elites políticas e que interesses elas representam?
> 7 - Que outros grupos têm exercido ou tentado exercer influência? (MAINARDES, 2006, p. 66)

O contexto da produção de texto propõe a análise dos textos da política, por meio da leitura e compreensão crítica, que permite a identificação dos seus componentes político

---

[5] Resposta de Stephen J. Ball em entrevista concedida ao professor Jefferson Mainardes.
[6] Resposta de Stephen J. Ball em entrevista concedida à Marina Avelar.
[7] As questões dos diferentes contextos foram adaptadas a partir do trabalho de Vidovich (2002).

ideológicos; “as relações de poder envolvidas na produção do texto político; os sujeitos (autores e influenciadores), as instituições e as redes de influência que estão envolvidos na formulação das políticas [...]” (MAINARDES; GANDIN, 2013, p. 154). No contexto da produção de texto emergem as questões:

> 1 - Quando se iniciou a construção do texto da política?
> 2 - Quais os grupos de interesse representados no processo de produção do texto da política? Quais os grupos excluídos? Houve espaço para a participação ativa dos profissionais envolvidos na construção dos textos?
> 3 - Como o texto (ou textos) da política foi (foram) construído (s)? Quais as vozes “presentes” e “ausentes”?
> 4 - Houve a intenção de buscar consensos na construção do texto (escrito ou não)? Como eles foram atingidos?
> 5 – Quais são os discursos predominantes e as ideias-chave do texto? Que intenções, valores e propósitos eles representam?
> 6 - É possível identificar interesses e opções não explicitados (ocultos) no texto?
> 7 - Há no texto da política influências de agendas globais, internacionais ou nacionais? [...] (MAINARDES, 2006, p. 67)

O contexto da prática é a política em ação, mais do que meramente a análise de uma implementação, mas um processo de interpretação, tradução, criação, reinterpretação, recriação, em que a política é analisada dentro do contexto real e concreto no qual se materializa (MAINARDES; GANDIN, 2013). “Ball (1994) explica que há uma certa tendência em compreender que o contexto deve adaptar-se às políticas e não o contrário, ou seja, de que as políticas devem ser criadas para atender os contextos e as demandas reais concretas” (Ibid., p. 155). Decorrem, desse contexto, as questões:

> 1 - Como a política foi recebida? Como está sendo implementada?
> 2 - Como os professores, diretores, pedagogos e demais envolvidos interpretam os textos? Há mudanças, alterações e adaptações do texto da política para a concretização da política? Há variações no modo pelo qual o texto é interpretado, nos diferentes espaços observados na pesquisa?
> 3 - Há evidências de resistência individual ou coletiva?
> 4 - Os profissionais envolvidos na implementação têm autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas? Recebem algum tipo de pressão? E suporte?
> 5 - Há contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na prática e as expressas pelos formuladores da política e autores dos textos da política?
> 6 - Quais são as principais dificuldades identificadas no contexto da prática? Como os professores e demais profissionais lidam com elas? Há a reprodução ou criação de desigualdades?
> 7 - Como são as relações de poder dentro do contexto da prática (escola, por exemplo) e no relacionamento dos profissionais que atuam na escola com os órgãos educacionais oficiais e dirigentes educacionais? Há formas de opressão, mecanismos de pressão, silenciamentos? Há espaços de vivências democráticas e emancipatórias? [...] (MAINARDES, 2006, p. 68)

A abordagem do ciclo de políticas inclui, ainda, o contexto dos resultados/efeitos e o contexto da estratégia política. O contexto dos resultados e efeitos desafia os pesquisadores a explorarem os resultados das políticas e as consequências para os sujeitos, classes sociais, bem como para a garantia da justiça social e da democracia. O contexto da estratégia política refere-se às estratégias que podem ser desenvolvidas para enfrentar desigualdades reproduzidas nas políticas. "Está relacionado ao contexto da influência, uma vez que integra o contexto pelo qual as políticas são mudadas. O pensar sobre as políticas e o discurso das políticas podem ser mudados pela ação política." (MAINARDES; GANDIN, 2013, p. 155).

Os contextos são todos inter-relacionados e a estruturação sequencial é utilizada para fins de apresentação das análises e resultados da pesquisa.

As etapas da pesquisa são interligadas pela interlocução permanente entre o estudo bibliográfico e documental, a investigação empírica e a reflexão teórica, possibilitando uma interação dialética entre o global e o local.

1.5 Teses, dissertações e estudos relativos ao tema e a contribuição da pesquisa

Fazem parte desse procedimento a pesquisa bibliográfica iniciada com a literatura utilizada para a elaboração do projeto de pesquisa, sendo posteriormente ampliada por buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Utilizando os termos "Sistemas Privados de Ensino" e "Educação Infantil" foram identificados sete trabalhos, todos realizados no estado de São Paulo.

O levantamento de teses e dissertações, realizado a partir de buscas na BDTD e no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, foi o ponto de partida para situar a contribuição da pesquisa a ser realizada. Verificou-se que a temática da pesquisa sobre a utilização de sistemas de ensino privado na educação infantil de redes municipais de educação é recente e restringe-se a pesquisas realizadas nas seguintes universidades: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho" (UNESP). Ressalta-se, ainda, a importância dos trabalhos desenvolvidos no âmbito do grupo interinstitucional de pesquisa dessas universidades – GREPPE - Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais para o aprofundamento teórico de temas da política educacional brasileira, constituindo-se em um referencial importante para a questão pesquisada.

O pesquisador Gustavo José Prado (2013) investigou a “Formação continuada de professores e a municipalização do ensino: o processo de parceria entre municípios e sistemas privados de ensino no Polo 20 da UNCME-SP” e concluiu que a formação oferecida pelas empresas restringe-se a ações prescritivas e padronizadas, focadas no material fornecido aos municípios. Em relação à municipalização, observou que a influência dos ideais neoliberais tem impossibilitado a efetivação do princípio da gestão democrática.

A pesquisa de João Ernesto Nicoleti (2009) apresenta tendência crescente da adoção de material apostilado nos municípios da região de São José do Rio Preto, por meio das parcerias para contratação de sistemas de ensino privado, referendado pelo apoio midiático e o discurso da qualidade. No entanto, concluiu que no período de 1999 a 2006 não houve impacto positivo na adoção das apostilas em relação aos municípios que adotaram o livro didático. A pesquisa foi realizada no Ensino Fundamental.

O pesquisador Adelgicio Ribeiro de Paula (2008) estudou a parceria entre a prefeitura do município de Itupeva e o sistema COC de ensino no contexto da privatização e mercantilização do ensino público. Ele apresentou o contexto mais amplo de deslocamento do capital para o setor educacional subordinando a educação aos interesses ideológicos e econômicos do capital.

A pesquisadora Rosilene Rodrigues da Silva Souza (2013) apresentou a experiência do município de Salto, que optou pela produção de seu próprio material didático. Apesar de ser uma estratégia que pretendeu valorizar a criatividade e o conhecimento dos professores da própria rede e romper com a lógica de que o privado é melhor que o público, apresentou contradições relevantes, dentre elas, a mais significativa para este trabalho, é a crença de que a padronização de conteúdo é sinônimo de qualidade.

O trabalho de Thais Castione Gomes Faccio (2014) apresentou a pesquisa sobre “Materiais didáticos curriculares e identidades docentes: o caso dos sistemas privados de ensino em escolas públicas municipais” realizada no âmbito do estado de São Paulo. O objeto de estudo foi a docência na disciplina de Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental. A pesquisadora identificou a fragmentação de identidades docentes marcadas pelo controle externo, que compõe o quadro da interferência do mercado na educação.

A tese de Tatiana Noronha de Souza (2017) analisou as concepções de professoras de pré-escolas em relação ao cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil no contexto de uso de Sistemas Privados de Ensino. A pesquisa foi realizada em um

município do interior de São Paulo e a análise concluiu que os materiais estão em desacordo com as diretrizes, retiram a autonomia dos professores e da escola na construção de um currículo que leve em conta a realidade local, não trabalham as diversas linguagens infantis e há uma presença marcante do currículo semelhante ao ensino fundamental. Dos docentes entrevistados, 34% não conheciam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 70% não conheciam o Projeto Pedagógico da instituição, 83% alegaram não ter participado da produção do Projeto Pedagógico e 64% não sabiam que eram responsáveis pela sua elaboração. Ao serem questionados sobre o uso do Sistema de Ensino Privado, 73% relataram que as atividades são descontextualizadas dos diferentes contextos socioeconômicos e realidades das crianças. No entanto, 53% dos entrevistados preferem continuar trabalhando com o Sistema de Ensino Privado; e, no caso de ausência do material, 86% disseram que produziriam o material com foco nas atividades em papel com predomínio na alfabetização. A pesquisadora concluiu que os participantes possuem uma visão superada do currículo para a infância e que a formação inicial e a continuada não foram capazes de realizar uma atualização do conhecimento profissional.

A pesquisadora Alexandra Frasão Ferrari Damaso (2015) realizou a pesquisa sobre "O uso de material apostilado em creches municipais paulistas: a percepção dos professores" em doze municípios do estado de São Paulo com até cinquenta mil habitantes. Os resultados mostraram a adesão dos professores ao uso do material mediante a justificativa de que facilitava o planejamento docente por apresentar propostas direcionadas e sequência de conteúdo. O trabalho identificou que a utilização de Sistemas de Ensino Privado influencia duas esferas constituintes do trabalho dos professores, quais sejam: a identidade organizacional, na medida em que implica uma nova dinâmica organizacional determinada pela empresa por meio da adoção dos materiais didáticos padronizados, cursos de formação para os professores e exames avaliativos; e, a identidade pessoal, que tem relação direta com a trajetória profissional e acadêmica: tempo de atuação, formação acadêmica e modalidade cursada. Nessa perspectiva, o planejamento do trabalho de forma coletiva, entre os pares, é imprescindível para o desenvolvimento profissional, no sentido de construção da autonomia e do controle do trabalho, aspectos que são negados com a adoção desse tipo de serviço.

A busca por trabalhos já realizados na temática revelou que as pesquisas aconteceram no estado de São Paulo e a maioria está voltada para aquisição de materiais para o ensino fundamental. Dos sete trabalhos relatados, dois apresentaram relação direta com a educação infantil e todos corroboram a tese de que o mercado avança em direção ao controle das políticas

educacionais, neste caso, no âmbito municipal. Embora sejam encontradas, nas pesquisas realizadas, aproximações com o objeto desta pesquisa, este trabalho se difere dos demais por ser realizado em uma nova região, um município do interior de Minas Gerais e pela perspectiva da análise do ciclo da política, período de 2012-2016, que permitirá a reflexão sobre os diferentes contextos vivenciados em sua materialização.

A relevância da investigação ancora-se na fragilidade da legislação educacional que, enquanto construção teórica, materializa-se de acordo com interpretações diversas que favorecem, muitas vezes, o fortalecimento da classe dominante em detrimento do desenvolvimento social e político da população; na importância e atualidade do tema, visto que por todo o país a ideologia do mercado influencia a educação pública, compromete a qualidade do processo pedagógico e expropria o professor de conhecimentos e relações necessários ao exercício de sua função.

1.6 A pesquisa empírica

A pesquisa documental foi iniciada por meio da solicitação ao Presidente da Câmara Municipal de cópia de todo o processo de licitação do sistema de ensino privado. O material recebido está composto por: ofício da Secretaria Municipal de Educação ao Prefeito Municipal solicitando a abertura do processo de aquisição de Sistema de Ensino; termo de referência para a aquisição de materiais e contratação do serviço; orçamentos das empresas: Editora Positivo, Saraiva e Sistema de Ensino OPET para elaboração do preço de mercado; edital de Pregão Presencial; publicação do Pregão Presencial no Diário Oficial da União, Diário Oficial dos Municípios Mineiros, site da Prefeitura Municipal de São Lourenço, Jornal São Lourenço e mural da prefeitura; documentação relativa ao credenciamento das duas empresas que participaram do Pregão: EDUCAPLAN – Inteligência Educacional e Editora Positivo; propostas apresentadas pelas empresas; ata da Sessão Pública de Pregão Presencial; proposta Realocada e Descrição do Objeto da Editora Positivo, empresa que venceu a licitação; contrato Administrativo; e termos Aditivos.

A análise da documentação permitiu estabelecer relação entre a política municipal e o discurso econômico e político global. Foi realizada a triangulação das informações dos documentos e dos dados obtidos nas entrevistas que revelou o alinhamento da política às diretrizes globais, em detrimento da valorização e participação dos profissionais da educação em políticas educacionais.

Foram realizadas entrevistas individuais, de tipo semiestruturado com: 1 diretora, 1 supervisora pedagógica, 2 professoras e 1 auxiliar de creche da rede municipal. Entrevistamos, ainda, 1 mãe e 1 criança, no sentido de apreender o significado do material para esses segmentos. Ao todo 7 entrevistas. As transcrições foram realizadas pela própria pesquisadora, visto que além das palavras ditas, todo o contexto da entrevista foi relevante para o processo de análise final. As entrevistas transcritas passaram por um tratamento, tendo seu conteúdo ordenado pelas seguintes categorias: informações pessoais e profissionais; forma de implantação do sistema de ensino privado; resistências e silenciamentos; formação de professores e auxiliares de creche; capacitações realizadas pela empresa; formação continuada como política pública; processo de trabalho na escola; relações de poder; percepção das famílias e das crianças; tempo e espaço escolares; impacto do material na formação das crianças; resultados e consequências. Na análise de itens, algumas categorias fundiram-se, sendo agregadas a outras.

1.7 Os sujeitos das entrevistas

Para compreender como a política de utilização de sistema de ensino privado na educação infantil se materializou no chão das escolas realizamos entrevistas semiestruturadas com os diversos sujeitos. As entrevistas buscaram explorar a forma como a política se configurou desde o início de sua implantação, o processo de execução no período de quatro anos, até a finalização, com vistas a perceber a atuação dos diferentes sujeitos, como interpretaram e traduziram a política e "se" e "como" a política mudou o processo de trabalho na escola, desde o planejamento das atividades realizadas, bem como, de outros aspectos da vida escolar (BALL, 2016).

Para a realização das entrevistas, buscamos uma representação de profissionais da educação que se envolveram diretamente com a utilização do sistema de ensino privado, com a participação dos seguintes sujeitos: diretora, supervisora pedagógica, professoras, auxiliar de creche, mãe e aluna. Além disso, optamos por profissionais que tivessem uma forte relação com a educação infantil, tanto em relação à experiência, quanto ao perfil profissional, por ser o nível da educação que foi submetido à utilização do material apostilado. Pretendendo, com isso, perceber especificamente o impacto de utilização das apostilas nesta etapa da educação básica.

A escolha dos professores para entrevistas procurou garantir a representação de professores concursados da educação infantil com funcionamento em escola municipal na qual há continuidade para o ensino fundamental e em creches municipais, em que funciona a creche

(0 a 3 anos) e a educação infantil (4 e 5 anos). A escolha da auxiliar de creche teve como critério ser concursada, no único concurso público que ocorreu para auxiliar de creche no município, no ano de 2007, o qual não exigiu formação profissional para o magistério. Escolhemos uma auxiliar que iniciou o trabalho com a creche no mesmo período em que houve a municipalização da primeira creche no município. A diretora escolar e a supervisora foram escolhidas por serem concursadas e pela experiência com a educação infantil tanto na escola com continuidade para o ensino fundamental, quanto na creche.

Após a definição dos critérios para a escolha dos profissionais, definimos o critério para a entrevista com a família. O critério utilizado foi a escolha de uma mãe que tivesse participação efetiva na escola, representação em colegiado escolar e, se possível, tivesse mais de um filho na escola, com experiências diferentes na educação infantil, um deles tendo estudado sem apostila e outro com apostila, a fim de analisar a diferença na experiência escolar das crianças nos dois contextos.

A entrevista com a criança ocorreu no dia da entrevista da família, a mãe levou sua filha, que escutou atentamente a entrevista e, por vezes, fez observações. O olhar atento da criança e o interesse pela entrevista da mãe, possibilitou que a pesquisadora a convidasse a responder algumas perguntas já que havia vivenciado todo o processo na educação infantil. A criança não somente aceitou, como vibrou com o convite e pôs-se a responder com espontaneidade e desenvoltura todas as questões propostas. Este foi um momento significativo da pesquisa, pois possibilitou a percepção de uma condição de felicidade da entrevista "a disposição acolhedora que inclina a fazer seus os problemas do pesquisado, a aptidão a aceitá-lo e compreendê-lo como ele é, na sua necessidade singular é uma espécie de amor intelectual [...] (BOURDIEU, 2008, p. 704). A criança aproveitou a situação como uma oportunidade oferecida para

> [...] testemunhar, se fazer ouvir, levar sua experiência da esfera privada para a esfera pública; uma ocasião também de *se explicar*, no sentido mais completo do termo, isto é, de construir seu próprio ponto de vista sobre eles mesmos e sobre o mundo, e manifestar o ponto, no interior desse mundo, a partir do qual eles vêem a si mesmos e o mundo, e se tornam compreensíveis, justificados, e para eles mesmos em primeiro lugar. Acontece até que, longe de serem simples instrumentos na mão do pesquisador, eles conduzem de alguma maneira a entrevista e a densidade e a intensidade de seu discurso, como a impressão que eles dão freqüentemente de sentir uma espécie de alívio, até de realização, tudo neles lembra a *felicidade de expressão*. (Ibid., p. 704)

Compreendemos que dar voz a criança é uma atitude importante dos profissionais e pesquisadores em educação, pois se se pretende realizar um processo de formação do sujeito

humano-histórico, é preciso considerá-lo como humano que se posiciona diante do real e cria valor: isso é bom, isso não é bom. Considerando que para construir a aprendizagem é preciso vontade do educando, dar voz a esse sujeito torna-se indispensável no trabalho educativo.

Uma preocupação da pesquisadora deu-se em relação à certa familiaridade que possui com os profissionais da rede municipal de educação, pois atuou durante dezenove anos na rede municipal pesquisada como auxiliar de biblioteca, professora, supervisora, vice-diretora, diretora, sendo membro de vários conselhos municipais, além da participação em colegiado escolar como mãe de aluno da escola municipal, portanto, vivenciou, em diferentes momentos, as mesmas posições de seus entrevistados. No entanto, compreendeu com Bourdieu que escolher pesquisados entre pessoas conhecidas, pode possibilitar uma comunicação "não violenta" pois,

> A proximidade social e a familiaridade asseguram efetivamente duas das condições principais de uma comunicação "não violenta". De um lado, quando o interrogador está socialmente muito próximo daquele que ele interroga, ele lhe dá, por sua permutabilidade com ele, garantia contra a ameaça de ver suas razões subjetivas reduzidas a causas objetiva [...] Por outro lado, encontra-se também assegurado neste caso um acordo imediato e continuamente confirmado sobre os pressupostos concernentes aos conteúdos e às formas de comunicação: esse acordo se afirma na emissão apropriada, sempre difícil de ser produzida de maneira consciente e intencional, de todos os sinais não verbais, coordenados com sinais verbais, que indicam quer como tal o qual enunciado deve ser interpretado, quer como ele foi interpretado pelo interlocutor. (Ibid., p. 697)

As entrevistas foram iniciadas em janeiro de 2018 e encerradas em março de 2019. Durante esse período, como já disse, foram realizadas sete entrevistas. As entrevistas foram todas individuais, do tipo semiestruturada, procurando deixar o entrevistado bem à vontade para realizar seu depoimento. Em um primeiro momento, conversávamos de forma informal sobre questões mais pessoais. Depois eram apresentados, de forma simples, os objetivos da pesquisa e o porquê da escolha da pessoa como representante do segmento. Deixando explícito que a pessoa poderia ser bem sincera e realista, garantindo sigilo absoluto com relação às informações prestadas. As entrevistas foram todas gravadas, com autorização das entrevistadas.

As entrevistadas deram as informações que consideravam mais relevantes sobre suas vidas. A coleta dos dados pessoais ou profissionais dos entrevistados não foi padronizada. No entanto, consideramos importante uma breve caracterização dos sujeitos entrevistados. Os nomes utilizados são fictícios a fim de preservar o caráter sigiloso das entrevistas.

1.7.1 Diretora

Dalia – Diretora

Dalia, 50 anos, é casada, mãe de três filhos e avó de três netos. Sempre estudou em escola pública. Formou-se no magistério (curso técnico de nível médio) e depois cursou pedagogia em uma faculdade particular. Começou a vida profissional atuando na educação infantil de uma escola particular, na qual era muito cobrada pela escola e pelos pais no sentido de desenvolver um bom trabalho. Buscou formação mais específica na educação infantil no Instituto da Criança (Belo Horizonte), cujo trabalho desenvolvido é baseado na teoria piagetiana, em uma formação de 20 dias em tempo integral, na qual estudava teoria e prática. Considera essa formação muito relevante para sua prática profissional. Sempre buscou aprimorar seus conhecimentos na área da educação infantil por meio de cursos e leituras.

Trabalha há 31 anos na educação, além de professora e supervisora pedagógica, foi diretora do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) no período de 2010 a 2016 e já tinha sido diretora de escola municipal que atendia a educação infantil de 4 e 5 anos e os anos iniciais do ensino fundamental.

Dalia ficou muito à vontade para realização da entrevista, bem extrovertida e com muita facilidade de comunicação, discorreu sobre as questões e pontuou aspectos relevantes para o estudo.

1.7.2 Supervisora Pedagógica

Débora – Supervisora Pedagógica

Débora, 44 anos, é casada, mãe de três filhos, orgulha-se pelo fato de que todos eles estudaram na escola municipal em que trabalha, “sempre falei nas minhas reuniões e pra todo mundo, que se a escola é boa para meu filho, então é boa para todos.”

Sempre estudou em escola pública, exceto na quinta série que cursou em colégio particular. Fez o curso técnico de magistério, também em escola pública, e depois cursou faculdade particular de Pedagogia.

Trabalha há 20 anos em escola pública, desses apenas dois anos atuou no ensino fundamental, todo o restante na educação infantil. Possui dois cargos na rede municipal, o de professora e de supervisora pedagógica. Como supervisora pedagógica sempre coordenou o trabalho da educação infantil na escola em que atua.

Débora foi muito gentil e apresentou suas ideias com muita segurança. Sua filha caçula tem 9 anos e utilizou o material apostilado na educação infantil. Débora, então, teve a experiência com o material em diversos papéis, como supervisora pedagógica, como professora e como mãe de aluna.

1.7.3 Professoras

Márcia – professora da Educação Infantil

Márcia, 50 anos, é casada e tem uma filha. Sempre estudou em escola pública, realizou o curso normal de magistério, depois fez o Normal Superior em uma faculdade particular. Trabalha há 17 anos na educação municipal com turmas de educação infantil (3, 4 e 5 anos). Relatou que sempre amou as crianças e que se identifica muito com elas,

> vou fazer cinquenta anos agora, mas todos que me conhecem falam que eu sou uma criança, porque eu não me vejo, assim, longe de criança. Eu tenho uma filha só, e ela é muito ciumenta, e ela fala assim para os vizinhos, que eu vou mais cedo para escola para jogar futebol com as crianças [risos]. Então, eu acho, assim, tem que gostar muito de criança, porque na educação infantil você tem que envolver com a criança. [...] Eu não vejo na educação infantil um professor de salto, de calça social, tem que ser roupa confortável, porque você tem que sentar, tem que participar da brincadeira, é isso. Em algumas ocasiões as crianças falam assim "Ah, a tia parece uma criança, né?" (Márcia, em entrevista à pesquisadora, 30 jun. 2018)

No início da entrevista Márcia demonstrou certa apreensão para falar sobre as questões apresentadas, às vezes parava no meio de algum raciocínio procurando a palavra adequada para utilizar. No decorrer da entrevista, foi ficando mais à vontade e tocou em questões fundamentais sobre as especificidades das crianças pequenas, a importância do trabalho coletivo dos professores, seu papel de resistência e a questão dos silenciamentos sobre a questão do sistema de ensino privado.

Mariana - professora da Educação Infantil

Mariana, 51 anos, casada. Tem um filho adulto e casado. Sempre estudou em escola pública. Fez o curso normal de magistério em escola particular, com bolsa de estudos. Sua mãe era merendeira (cozinheira) de escola. Formou-se aos 17 anos e começou a dar aula em escola estadual, no ensino fundamental. Fez concurso para professora do Estado e foi efetivada em 1990, trabalhou em todas as séries dos anos iniciais do Ensino Fundamental, desde a alfabetização até o 5º ano, já está aposentada neste cargo. Foi professora durante doze anos em uma escola particular de elite do município, com ensino apostilado, e trabalhou com turmas de

2ª a 4ª série, ministrando todos os conteúdos. Cursou pedagogia em faculdade particular, quando já trabalhava como professora.

Sua experiência na educação infantil começou em 2007, quando fez o concurso público para o município. Saiu da escola particular, a qual foi vendida e a maioria dos professores não aceitou os termos do novo proprietário. Quando ingressou na rede municipal, preferiu trabalhar com a educação infantil,

> Até quando eu fui chamada para escolher o lugar, teve aquele leilão[8] de vagas. Uma das pessoas disse: "Ih, sua praia só tem em bairro muito distante". Eu respondi: "Não! Eu sei nadar, eu quero educação infantil, eu quero novidade, eu quero desafio". (Mariana, em entrevista à pesquisadora, 06 ago. 2018)

Além da experiência no ensino fundamental e educação infantil, escola pública e particular, foi formadora do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para o grupo de professores da educação infantil e, atualmente, está na presidência do Conselho Municipal de Educação do município pesquisado. Considera-se uma pessoa muito estudiosa, leitora ávida de tudo sobre educação e autodidata.

Mariana foi muito receptiva e expansiva durante a entrevista. Valorizou o seu próprio trabalho como docente, seu compromisso com a educação e como isso acrescentou na vida das crianças e das famílias. Apresentou uma postura um pouco ambígua em relação ao trabalho do professor da educação infantil, de forma geral, culpabilizando este profissional pela falta de qualidade do trabalho na escola, sem relacionar às condições do trabalho docente; por outro lado, apresentou as dificuldades diárias do trabalho docente, falou sobre a solidão do professor e falta de apoio. Essa postura pode estar relacionada à sua própria história de vida, ao reconhecimento que alcançou como professora nos locais onde trabalhou, o que pode levá-la a minimizar as questões relativas às condições de trabalho do professor.

1.7.4 Auxiliar de Creche

Ana Laura – Auxiliar de Creche

Ana Laura, 35 anos, é divorciada e tem três filhos, uma filha de 20 anos, um filho de 12, e o caçula de 5 anos. Não possui formação profissional no magistério. Prestou o único concurso público para auxiliar de creche do município, ocorrido em 2007, quando houve a municipalização da primeira creche no município. Atua há 12 anos como auxiliar de creche e

---

[8] Leilão de vagas: refere-se a reunião para escolhas de vagas disponíveis nas escolas por meio da classificação no concurso público ou processo seletivo.

diz gostar muito do seu trabalho. Em relação à formação profissional, relatou que não se interessou em continuar estudando por vários motivos, especialmente por ter de cuidar dos filhos, da casa e ter uma vida sempre muito corrida, acabou não tendo muita expectativa de estudo, além de não ser uma exigência de seu cargo. No entanto, gosta muito de ler, buscar informações e estudar, "eu adquiri um certo conhecimento tanto na prática, quanto na teoria, diploma eu não tenho, ainda. É uma formação prática que eu tenho" (Ana Laura, em entrevista à pesquisadora, 20 mar. 2019).

1.7.5 Mãe de alunos

Rosa – mãe de alunos da escola municipal

Rosa, 46 anos, mãe do Henrique, 13 anos, e da Sossô, 10 anos. É advogada, mas não tem exercido muito a profissão por causa dos filhos. Filha de professora aposentada da rede estadual que sempre trabalhou nos anos iniciais do ensino fundamental e de pai juiz. Rosa estudou em escola particular e escola pública. Sempre teve uma forte relação com a escola pública, por causa do trabalho da mãe. Disse que ajudava a mãe preparar lembrancinhas e organizar festividades para os alunos que eram muito pobres. Também conviveu muito com as colegas de trabalho da mãe, estava sempre envolvida com as atividades e acha que isso foi formando sua mentalidade para o valor da escola pública.

Seus dois filhos estudaram na escola pública. Henrique entrou primeiro em uma escolinha particular com um ano e pouquinho e, depois, com dois anos foi para outra escola particular renomada, que também adotava apostilas, onde ficou até os três anos. Rosa não gostou da experiência na escola particular. Sua mãe a incentivou a colocá-lo na escola pública do bairro que considerava muito boa:

> Coloquei e para mim foi assim... a melhor coisa que aconteceu para ele e para mim também, ele adorava. Quando ele estava na escola particular todo dia tinha uma dor de barriga, uma dor de não sei aonde, tudo para não ir para a escola. E quando ele foi para a pública, ele chorava quando faltava aula. Era totalmente diferente. Não deu um pingo de trabalho.
> A gente fica meio com medo, o pessoal fica assim pra gente: "Ah, escola pública eles vão acabar batendo nele, porque esse menino é criado em casa, menino bobo. Não! Não tive problema nenhum, nenhum, nenhum. Ele ama a escola até hoje. (Rosa, em entrevista à pesquisadora, 01 set. 2018)

Atualmente, o Henrique está no Ensino Fundamental II (anos finais) em uma escola particular, pois na escola em que estudava tinha até o Ensino Fundamental I (anos iniciais). Rosa relatou que não teve a menor dificuldade em acompanhar a escola particular a partir do 6º

ano. Ao ser questionada sobre o motivo de tirá-lo da escola pública a partir do 6º ano, relatou que, em sua opinião, a partir do 6º ano, a qualidade da escola pública cai bastante, que ficou com medo e não colocou e não deseja colocar a filha também.

Sua filha, Sossô, foi matriculada direto na escola municipal no primeiro período (turma de 4 anos). Disse que a filha já gostava da escola, pois frequentava desde bebê, quando ia levar e buscar o irmão com a mãe, participava das atividades para a família na escola. Sossô interrompeu a mãe e disse – "mas eu entrei com 5 anos, né? Porque fazia aniversário depois".

Rosa participa do Colegiado Escolar, disse que gosta de se envolver com tudo na escola. Acha o colegiado da escola bastante ativo. Considera maravilhosa essa participação:

> É uma coisa que você vê resultado, você vê que tem um empenho, que tem uma preocupação até mesmo da diretora de tudo contar para o colegiado, de tudo ter o colegiado respaldando. Não sei se nas outras escolas os colegiados também funcionam assim tão bem como lá na escola. (Ibid.)

Rosa considera que os pais de forma geral, participam pouco da escola, muitos não vão às reuniões e que algumas mães não se importam. No entanto, parece desconsiderar as condições objetivas de vida das diversas famílias, que precisam trabalhar fora, em casa, enfim, das dificuldades da grande maioria das famílias que frequentam a escola pública.

Foi possível realizar uma análise interessante com a Rosa, uma vez que teve seu primeiro filho na escola pública sem apostilas e depois a filha, Sossô, que utilizou as apostilas nos dois primeiros anos da educação infantil.

1.7.6 Aluna

Sossô – aluna da escola municipal

Sossô, 10 anos, está no quarto ano, entrou na escola no 1º período da Educação Infantil, com 5 anos porque faz aniversário em julho (Sossô fez questão de explicar o porquê da idade no 1º período), estudou sempre na mesma escola. Relatou que gosta muito de estudar e o que mais gostava na educação infantil era das professoras, pois eram muito "gente boa, tanto que converso com elas até hoje" (Sossô, em entrevista à pesquisadora, 01 set. 2018).

Sossô conversou de forma bem articulada, expressou suas ideias em relação à escola, aos materiais didáticos, aos tempos e espaços e sobre a relação com os professores. Pelo contexto familiar já apresentado por sua mãe, percebe-se que Sossô transita muito bem pelos assuntos escolares, devido ao capital cultural do meio em que vive.

1.7 Organização da Dissertação

A dissertação está dividida em cinco partes, incluindo a introdução, que aborda a origem da preocupação com o tema da pesquisa, suas questões principais e objetivos, os procedimentos metodológicos, a coleta do material empírico e sua análise.

O capítulo dois aborda o contexto da influência no qual se constrói o discurso político, em que os grupos de interesse disputam espaço para influenciar as finalidades da educação. Nesse contexto é que as influências globais e internacionais atuam no processo de formulação de políticas nacionais e locais.

O capítulo três trata do contexto da produção do texto no qual encontramos os textos legais e discursos políticos, orientações, capacitações para implementação da política e formação de equipe dirigente ou responsável pelo acompanhamento do processo.

O capítulo quatro aborda o contexto da prática, da política em ação, que é algo mais denso que uma implementação, pois ela transforma e é transformada pela diversidade de interpretações e traduções às quais é submetida, é no chão da escola, com os sujeitos que ali atuam, em meio a múltiplas ações e percepções que a política se materializa.

Finalmente, o capítulo cinco, apresenta os contextos dos resultados/efeitos. Dessa forma, analisa-se a consequência da utilização de sistema privado de ensino na educação infantil para a rede pública municipal de educação e para a especificidade do trabalho do educador.

2. CICLO DA POLÍTICA - CONTEXTO DA INFLUÊNCIA: Privatização da educação na perspectiva da destruição de direitos

Este capítulo aborda o contexto da influência – histórico, econômico e político – no qual as políticas privatistas se configuram. Fundamenta-se na ideia de que as políticas nacionais e locais estão associadas a tendências econômicas e políticas globais. Nessa perspectiva, o capítulo tem por objetivos analisar o papel do Estado na afirmação e garantia dos direitos sociais previstos na Constituição Brasileira; evidenciar a Reforma do Estado Brasileiro nos anos 1990, a partir da influência do modelo gerencialista dos Estados Unidos e Reino Unido e as consequências para a educação pública; apresentar a relação entre gerencialismo, administração pública e educação pública, a fim de revelar as contradições inerentes à adoção de mecanismos de mercado para a esfera pública. Discutem-se, assim, os avanços das políticas neoliberais que, nas últimas décadas, privatizam a educação e colocam em risco a educação pública, instituição vital em uma sociedade democrática.

O conteúdo está organizado em cinco partes. A primeira parte, "Estado e Constituição Social no Brasil", estabelece uma relação entre os fundamentos constitucionais do Estado Democrático de Direito e a ação efetiva do Estado para a garantia dos direitos sociais. A segunda, "A influência do Banco Mundial na execução das políticas públicas brasileiras", aborda a ação do Banco Mundial na formulação de políticas privatizantes para a educação brasileira. A terceira, "O Gerencialismo na Administração Pública", apresenta a adoção do gerencialismo na administração pública a partir da experiência internacional e a inclusão da experiência brasileira a partir da década de 1990. A quarta parte, "Parceria público-privado: implantação de sistema de ensino privado na rede pública municipal de educação", apresenta um modelo de privatização vivenciado nas redes públicas municipais de educação por meio de parceria público-privado, objeto de estudo desta pesquisa. A quinta, "O contexto do município de São Lourenço (MG) e a decisão política de adoção de sistema de ensino privado na educação infantil de 0-5 anos", realiza uma breve contextualização do caso pesquisado.

2.1 Estado e Constituição Social no Brasil

Nos anos de 1930, tem-se o início da estruturação e institucionalização do Estado social no Brasil (entendido como Estado intervencionista ou Estado desenvolvimentista) e a implementação das políticas públicas na perspectiva da construção de direitos sociais (BERCOVICI, 2009). A Constituição de 1934 afasta-se do ideário liberal e aproxima-se dos

princípios da constituição de Weimar[9] (Constituição Alemã de 1919), que traz disposições relativas aos direitos sociais. Como diz Cury (1998, p. 83-104):

> [...] se até a metade do século XIX se acreditava que a ordem social só seria adequada se imitasse a ordem determinada pelo mercado, com inflexões do Estado apenas nas seguranças interna e externa e genericamente no campo educacional (com exceção das leis educacionais da França de 1882). Weimer representa um momento significativo. Através do movimento legislativo, erige o poder oficial como instrumento capaz de impor, a esta mesma ordem possessiva, obrigações, interdições que, se conduzidas por meios politicamente democráticos, sustentem a democratização social. [...]
> Várias vezes citada no Brasil dos anos 20 e 30, ela teve importância na construção do capítulo sobre educação na Constituição de 1934. [...]
> A importância de Weimer para a educação, portanto, se põe desde o nível da obrigatoriedade/gratuidade até as discussões em torno de competências administrativas dos Estados federados, passando certamente pelas polêmicas questões da presença do Estado em face da liberdade de ensino, da laicidade e da cidadania. Rejeitando muitas teses do liberalismo clássico, vemos aqui como a presença do Estado é importante para a efetivação dos direitos sociais. Em primeiro lugar, porque eles são custosos e devem ter uma fonte de recurso através dos impostos e em segundo lugar porque nascem de uma matriz diferente da do liberalismo.

Pela primeira vez, na Constituição Federal de 1934, a educação tem um capítulo dedicado a ela em um texto constitucional brasileiro. Em relação ao direito à educação, proclama em seu artigo 149:

> A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcionar o acesso a brasileiros e estrangeiros domiciliados no país, de modo que possibilite o desenvolvimento eficiente de valores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (BRASIL, 1934)

No entanto, a ordem de apresentação, na Constituição Federal, das instituições responsáveis pela educação - família e Estado - apresentam um embate que ocupará grande parte do debate educacional na luta pelo financiamento público. Não é por acaso que, no texto constitucional, a palavra família precede os poderes públicos:

> Para os católicos, a primazia da família significava que esta tinha o direito de escolher o tipo de educação de sua preferência e ao Estado caberia criar condições para sua efetivação. Decorre daí o entendimento de que, ao reconhecer a primazia da família, estava se legitimando o subsídio público à escola particular. (OLIVEIRA, 2001, p. 19)

---

[9] Carlos Roberto Jamil Cury escreve um artigo interessante, chamado "Constituição de Weimer: um capítulo para a educação", no qual apresenta um momento muito significativo da presença do Estado na afirmação e garantia dos direitos sociais. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173301998000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 24 nov. 2016.

A partir desta Constituição, a competência de estabelecer diretrizes para a educação nacional passa a ser responsabilidade do governo federal. Cabe ao Conselho Nacional de Educação elaborar o Plano Nacional de Educação, conforme o artigo 152:

> Compete precipuamente ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, elaborar o plano nacional de educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo e sugerir ao Governo as medidas que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas educativos bem como a distribuição adequada dos fundos especiais. (BRASIL, 1934)

Em relação aos recursos financeiros, fixou-se, pela primeira vez, a aplicação de receitas de cada ente federado, incluindo os municípios, bem como a criação de fundos educacionais para serem aplicados em obras educativas e em auxílio aos alunos necessitados.

Assim, a constituição de 1934 é uma referência fundamental, cujas posições políticas e polaridades que lá afloraram, como o embate entre o público e o privado, continuam centrais nos debates educacionais (OLIVEIRA, 2001). Todavia, a constituição do direito à educação, bem como dos demais direitos sociais, previstos na constituição, constituem-se norma programática, isto é, mera recomendação, pois não há nenhuma sanção prevista pelo seu descumprimento (BERCOVICI, 2009).

A Constituição de 1937, no contexto do golpe de estado do mesmo ano, decretada por Getúlio Vargas, apresenta um retrocesso em relação ao direito à educação, pois prevê no artigo 125, “a educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular.” Perseguindo as concepções católicas, delegava a escolas particulares a efetivação do direito à educação, cabendo ao Estado papel subsidiário (OLIVEIRA, 2001).

A Constituição de 1946 retoma os direitos sociais instituídos em 1934. No que diz respeito ao direito à educação, a Constituição de 1946 retoma a ideia de educação como direito de todos, mantendo-se a precedência da família no texto constitucional, cuja redação “será dada no lar e na escola” substitui “ministrada pela família e pelos Poderes Públicos” (Constituição Federal de 1934), o que evidencia a influência católica nos textos constitucionais (OLIVEIRA, 2001).

Outro aspecto relevante foi o que tratou das responsabilidades dos entes federados em relação à educação. Havia três posições distintas: a primeira entendia que os municípios deveriam desempenhar o papel fundamental. Essa seria uma forma mais próxima de colocar o

ensino nas mãos de particulares; a segunda previa à União a competência para legislar sobre a educação e restringia o papel dos estados e municípios; a terceira atribuía aos estados a responsabilidade de realização do ensino primário e médio. Acabou prevalecendo a possibilidade da União e estados se responsabilizarem pelo ensino primário, facultando-o também aos municípios desde que vinculados ao sistema de seu estado (TEIXEIRA, 2008).

Na vigência da Constituição Federal de 1946 é criada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961. Segundo Luiz Antonio Cunha (1991, p. 474),

> O primeiro golpe que a escola pública de 1º e 2º graus sofreu foi resultado da promulgação da lei de diretrizes e bases da educação nacional, de 1961. Ela propiciou a formação de sistemas estaduais de educação, com grau de competência muito amplo. Foi por aí que os empresários do ensino e os grupos confessionais assumiram o controle do sistema educacional. Encastelados nos conselhos de educação, nível municipal, estadual e federal, eles conseguiram produzir a deficiência da escola pública pelo progressivo rebaixamento dos salários dos professores, pelo experimentalismo curricular irresponsável (ideológico e/ou novidadeiro, destituído de bases científicas) e pela deterioração dos padrões de gestão das redes públicas de ensino.

Apesar de novamente reconhecido, a maioria dos direitos sociais na Constituição de 1946 é definida como norma programática, quer dizer, uma intenção política ou ideológica (BERCOVICI, 2009).

A partir da industrialização brasileira, o Estado precisa incorporar a população no processo de desenvolvimento. O papel do Estado capitalista é o de conciliador, pois precisa harmonizar para evitar o conflito entre as classes: dominante (detentora dos meios de produção) e trabalhadora (detentora da força de trabalho, explorada para produção da mais-valia) (MARX, 2010). O fundamento dos direitos trabalhistas é justamente a contrapartida que o empregador oferece ao trabalhador que não tem autonomia, pois está subordinado ao patrão. Nesse sentido, Offe explica a estratégia estatal na formulação das políticas sociais:

> [...] a política social representa uma estratégia estatal de integração da força de trabalho na relação de trabalho assalariado, i. é, uma relação que somente poderia adquirir a difusão e a "normalidade" que hoje existem graças à efetividade dessa estratégia. Neste sentido, a política social não é mera "reação" de Estado aos problemas da classe operária, mas contribui de forma indispensável para a constituição dessa classe. A função mais importante da política social consiste em regulamentar o processo de proletarização. (OFFE, 1984, p. 22)

Com o golpe militar em 1964, necessita-se de outro ordenamento jurídico e tem-se a Constituição de 1967,

> abandona-se a ideia da progressiva extensão da gratuidade ao ensino ulterior ao primário, presente em 1934, substituída pela gratuidade para os que provarem insuficiência de recurso, chegando-se mesmo a prever a introdução do mecanismo das bolsas de estudo restituíveis. (OLIVEIRA, 2001, p. 23)

Cunha (1991) expressa-se de forma elucidativa sobre a grande dívida contraída em relação a democratização da educação no período da ditadura militar

> A grande dívida contraída em termos de democratização da educação, determinada pelas formas possíveis pelas quais se desenvolveu a luta contra os governos militares, parece que será paga pelas gerações vindouras. Isso por duas razões principais. Em primeiro lugar, a liquidação dos partidos de esquerda, fosse pela repressão policial fosse pela fragmentação resultante de lutas internas, permitiu que a Igreja Católica assumisse posição de destaque nessa luta, o que levou a um reforço do privatismo e do "comunitarismo", ideologias que são importantes para a atividade hegemônica dessa instituição no campo educacional. [...]
> Esgotado o regime militar, os grupos privatistas passaram a dar total apoio à tese da municipalização do ensino do 1º grau. Eles perceberam que as forças democráticas são mais eficazes em termos de políticas públicas nos níveis mais altos do Estado, a despeito das resistências que nesta conjuntura se apresentam no plano federal. Os privatistas sabem que no nível municipal é mais fácil controlar as instâncias da administração educacional no sentido de facilitarem a transferência de recursos para as escolas privadas, além de ser maior a possibilidade de atuarem eles próprios na administração direta da rede pública. (CUNHA, 1991, p. 479-480)

No que diz respeito à educação infantil, segundo Fúlvia Rosemberg (2002), a expansão das políticas de Educação Infantil, no período de 1970 a 1990, foram fortemente influenciadas pela Unesco e Unicef, especialmente pela circulação de ideias entre "formadores de opinião e tomadores de decisão no plano das políticas educacionais brasileiras e pouco financiamento direto de projetos para implantar programas de educação infantil" (Ibid., p. 31). Assim, os países subdesenvolvidos ampliaram o atendimento por meio da redução e contenção dos gastos públicos, o que a autora denominou de educação para a subalternidade. Suas pesquisas sistematizaram informações recolhidas em documentações do Unicef e da Unesco, que apresentam princípios e propostas de modelos de Educação Infantil para os países subdesenvolvidos, quais sejam:

> - a expansão da EI [Educação Infantil] constitui uma via para combater a pobreza (especialmente a desnutrição) no mundo subdesenvolvido e melhorar o desempenho no ensino fundamental, portanto, sua cobertura deve crescer;
> - os países pobres não dispõem de recursos públicos para expandir, simultaneamente, o ensino fundamental (prioridade número 1) e a EI;
> - a forma de expandir a EI nos países subdesenvolvidos é por meio de modelos que minimizem investimentos públicos, dada a prioridade de universalização do ensino fundamental;

> - para reduzir investimentos públicos, os programas devem se apoiar nos recursos da comunidade, criando programas denominados "não formais", "alternativos", "não institucionais", isto é, espaços, materiais, equipamentos e recursos humanos disponíveis na "comunidade", mesmo quando não tenham sido concebidos ou preparados para essa faixa etária e para seus objetivos. (Ibid., p. 34)

Como resultado, os ambientes educacionais eram pouco favoráveis ao enriquecimento das experiências infantis, pois se dava por meio de parco investimento público, educadores leigos, espaços improvisados e escasso material pedagógico. Essa concepção, que atingiu o Brasil durante o período da ditadura militar, encontrou terreno propício,

> conforme ideário da Guerra Fria, a Doutrina de Segurança Nacional (DSN) incluía o combate à pobreza (considerados "bolsões de ressentimento", na terminologia da época) e a participação da comunidade na implementação de políticas sociais. Como a pobreza pode consistir numa ameaça à segurança nacional, as políticas de assistência, entre elas, programas de educação infantil – constituíram parte das estratégias de combate à guerra psicológica. Atuar nos bolsões de pobreza constituía medida preventiva à expansão do "comunismo internacional" (Ibid., p. 36)

Nesse contexto, o modelo de "participação comunitária" avançou e retardou o processo de construção nacional de um modelo de educação infantil centrado na criança, em suas necessidades e cultura, um modelo democrático e de qualidade.

O final da ditadura foi marcado por intensa mobilização social para elaboração de uma nova Constituição, com a participação dos novos movimentos sociais, como o movimento de mulheres, que lutaram para que a Educação Infantil fosse reconhecida como extensão do direito universal à educação para as crianças e um direito de homens e mulheres trabalhadores terem seus filhos, de 0 a 6 anos, cuidados e educados em creches e pré-escolas (ROSEMBERG, 2002).

A Constituição democrática de 1988 apresenta uma diferença fundamental em relação às constituições de 1934 e 1946, pois vai além da norma programática para a consolidação de uma constituição dirigente. O caráter dirigente estabelece linhas mais precisas de atuação e apresenta fins explícitos para atuação do Estado (BERCOVICI, 2009).

Segundo Bercovici (Ibid., 733-734),

> A Constituição de 1988 possui expressamente um plano de transformação da sociedade brasileira, com o reforço dos direitos sociais, a proteção do mercado interno (artigo 219), o desenvolvimento e a erradicação da miséria e das desigualdades sociais e regionais (artigos 3º ao 170) como objetivos da República, isto é, com a inclusão do programa nacional-desenvolvimentista no seu texto. No entanto, Constituição e Estado continuam se estranhando mutuamente.
> A Constituição de 1988 recebe o Estado estruturado sob o regime militar. [...]

> As tentativas de mudança no papel do Estado, levadas a cabo pelos governos conservadores eleitos a partir de 1989, muitas vezes optaram pelo caminho das reformas constitucionais, com o intuito deliberado de "blindar" as alterações, impedindo uma mudança de política.

A educação aparece como o primeiro direito social no artigo 6º "são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição" (BRASIL, 1988).

No que se refere ao direito à educação, em seu artigo 206, estabelece princípios constitucionais:

> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
> III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
> IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
> V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
> VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
> VII - garantia de padrão de qualidade.
> VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

Pela primeira vez, a Educação Infantil integra-se ao direito à educação. O artigo 208, estabelece que "o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade" (BRASIL, 1988). É importante ressaltar que o atendimento à infância, nas constituições anteriores, aparecia tão somente na condição de assistência ou amparo, como destaca Corrêa (2002).

As considerações da professora Bianca Cristina Corrêa (2002) apresentam a importância dessa constituição para a Educação Infantil no Brasil,

> Isto significa que, no plano jurídico, uma nova lógica se impõe, dado que qualquer família que deseje colocar sua criança numa creche ou pré-escola e não encontre uma vaga pode recorrer à própria Promotoria Pública para que esta, baseada e fundamentada na Constituição Federal, acione o Estado a fim de que este cumpra seu dever. Sendo assim, este é o grande diferencial e o aspecto mais relevante para a educação infantil, pois o que a CF 88 fez foi instaurar um novo direito, impondo ao Estado um novo dever.
> (Ibid., 2002, p. 18)

Em relação às responsabilidades dos entes federados, foi determinado no artigo 211 que a União, os Estados e os Municípios devem organizar seus sistemas de ensino em regime de colaboração. Os municípios atuando prioritariamente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Os Estados e o Distrito Federal atuando prioritariamente no Ensino Fundamental e Médio.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 prevê, pela primeira vez, a organização dos municípios em sistemas próprios de ensino, com a possibilidade de optar por se integrar ao sistema estadual de ensino ou, ainda, compor com ele um sistema único de educação básica:

> É importante ressaltar que a atual LDBEN, promulgada em 1996, passou por um longo processo de discussão; foram quase dez anos, durante os quais as diferentes forças e segmentos sociais e econômicos se enfrentaram, por assim dizer, em defesa de interesses muitas vezes antagônicos (Saviani, 1997). Quando ela finalmente foi promulgada, o contexto político acabou por favorecer, em muitos aspectos, interesses dos setores da educação privada e da Igreja, entre outros, em detrimento de alguns importantes ideais daqueles que defendiam a escola pública, laica e democrática. (Ibid., p. 25)

Assim, o enfrentamento em torno de interesses privados e dos defensores da escola pública permanece tensionado pela disputa pelo fundo público.

A elaboração de uma nova proposta de política nacional para a Educação Infantil, a partir da aprovação da Constituição Federal de 1988, adotou metas de expansão que se distanciaram do modelo "não formal" de baixo investimento público com vistas a um atendimento de qualidade. As diretrizes do MEC (1993) previam a correspondência de creches e pré-escola, tendo por função o cuidar e educar das crianças pequenas como significado do direito à educação, assim como, a formação equivalente dos profissionais de creche e pré-escola (ROSEMBERG, 2002).

No entanto, a implantação dessa nova política é interrompida na administração do presidente Fernando Henrique Cardoso (1994), que incorporou princípios do Banco Mundial no plano das políticas educacionais. Neste contexto, o Banco Mundial entrou em cena no campo da educação infantil na perspectiva de recuperar propostas similares às do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) dos anos 1970, desconsiderando o breve percurso brasileiro na construção de uma educação infantil democrática (ROSEMBERG, 2002).

2.2 A influência do Banco Mundial na execução de políticas públicas brasileiras

O Banco Mundial (BIRD) tem atuado de maneira sistêmica e abrangente na educação brasileira. O início de sua atuação situa-se nos anos de 1970 (FONSECA, 2001; KRUPPA, 2001a). Desde então, vem exercendo influência na definição de concepções e formas de atendimento de todos os níveis educacionais. A ênfase do BIRD para os governos é a atuação prioritária nos anos iniciais da educação básica.

> A preferência pelo ensino primário vem ainda reforçada no documento político do Banco, de 1995, onde se percebe uma outra evidência empírica: estudos do tipo custo-benefício atribuem ao nível primário maior taxa de retorno econômico, tendo como referência a renda dos indivíduos.[10] Ainda na ótica do Banco, o retorno econômico constitui o principal indicador da qualidade da educação. (FONSECA, 2008, p. 59)

Para os demais níveis e modalidades o banco recomenda estratégias que desresponsabilizam o Estado pela oferta da educação. Para a educação infantil propõe parcerias com ONGs; já em relação aos níveis subsequentes, recomenda a seletividade de acesso e a transferência gradativa dos serviços ao setor privado (KRUPPA, 2001b).

A partir dos anos 1970, o BIRD obtém significativa importância no âmbito da formulação das políticas públicas brasileiras. Nesse período, o Banco produziu documentos que explicitaram princípios, diretrizes e prioridades para a concessão de créditos aos países pobres e em desenvolvimento, tendo como estratégia o modelo neoliberal de desenvolvimento. Nessa perspectiva, a pesquisadora Marília Fonseca (2008) apresenta duas estratégias recomendadas pelo BIRD para a realização de reformas educacionais nos diferentes níveis de ensino:

> A primeira, que o Banco denomina cost recovery (recuperação de custos), implica diminuir os encargos financeiros do Estado na área da educação, em consonância com as políticas de ajuste. Para tanto, recomendam-se medidas voltadas para a privatização dos níveis mais elevados de ensino, especialmente o superior. A prioridade dos recursos públicos deverá voltar-se para o ensino primário, garantindo-se, dentro deste limite inicial a universalização do acesso à educação. A segunda estratégia direciona a prioridade dos empréstimos para uma cesta de insumos educacionais que se mostraram determinantes para o desempenho escolar dos alunos em países de baixa e média renda, segundo estudos internos do Banco. Assim, bibliotecas, material instrucional e livros-texto são privilegiados em detrimento de fatores humanos, como formação, experiência e salário do professor. No âmbito docente, o que ainda conta é um certo nível de conhecimento, entendido como capacidade verbal e escrita dos

[10] Essa taxa seria inversamente proporcional ao nível de desenvolvimento dos países: assim, o retorno individual da educação primária seria maior nos países de renda baixa e média, do que em níveis educacionais subsequentes. Esta interpretação fundamenta-se em estudos realizados por teóricos do Capital Humano, referidos pelo Banco desde os anos 1960.

> mestres. Por esta razão, os projetos do Banco deverão privilegiar a distribuição de livros e de outros pacotes instrucionais, assim como o treinamento dos professores para sua adequada utilização. (Ibid., p. 56)

Nessa perspectiva, a aquisição de insumos educacionais tornou-se prioridade para a oferta de educação básica em detrimento da formação inicial e continuada dos professores. As propostas baseiam-se, ainda, na padronização dos currículos e na organização de um potente sistema de avaliação (KRUPPA, 2001b). A padronização dos currículos tem conduzido a um estreitamento curricular com vistas ao treinamento para a realização das avaliações externas. Por sua vez, as avaliações indicam, necessariamente, que a escola vai mal e aponta os culpados: gestão da escola e professores. Estes precisam ser responsabilizados e a escola, consequentemente, reformada. Constitui-se, assim, o cenário ideal para a proposição e implantação de reformas educacionais, baseadas na lógica do mercado, por meio da inculcação da ideia de que o privado é melhor que o público.

Outro aspecto importante nas orientações do BIRD situa-se em torno do processo de descentralização. A política de descentralização tem promovido a reorganização da administração pública com relação aos serviços tradicionalmente mantidos sob o controle central do aparelho estatal, redistribuindo funções para diferentes esferas do poder, valorizando as instâncias regionais e locais.

As considerações de Romualdo Portela de Oliveira (2008) remetem-nos ao engodo referente à relação existente entre descentralização, municipalização e democratização:

> O argumento da descentralização baseia-se em uma ambiguidade. Pode-se ter um processo de municipalização em que o poder não seja descentralizado, mudando-se apenas a esfera administrativa responsável pela gestão do ensino. A julgar pela prática política vigente na maioria das administrações municipais no Brasil, esta deve ser a tendência predominante.
> Teoricamente, este raciocínio provém de uma confusão bastante comum, que consiste na sinonimização de "descentralização" com "municipalização" (cf. Bordignon, 1993). Pode-se ter uma sem a outra e vice-versa. Por exemplo, mantida a responsabilidade estadual por um dado sistema de ensino, pode-se implementar um amplo processo de descentralização na tomada de decisões e, inversamente, ter-se um processo de municipalização sem qualquer característica descentralizadora, pelo menos para a base do sistema, se a gestão municipal for centralizadora e autoritária. "Descentralização" pode ser entendida tanto como o processo de transferência de encargos quanto de poder. Dessa forma, a municipalização é, certamente, a transferência de encargos de uma esfera à outra, mas isso não significa, necessariamente, um processo de "democratização", sentido com o qual é positivamente percebido pelo senso comum. (OLIVEIRA, 2008, p. 177)

O processo de municipalização do ensino no país tem revelado essas contradições. O

que assistimos hoje, na educação de boa parte dos municípios, principalmente os que se encontram localizados no interior, são sistemas educacionais frágeis, à mercê do grupo político vigente, inclinando-se ao mercado para oferecer os serviços educacionais, cuja responsabilidade é do Estado.

2.3 O Gerencialismo na Administração Pública

O avanço do pensamento neoliberal que propõe a redução do Estado e a economia de livre-mercado, a partir dos anos de 1980, por meio das reformas empreendidas no Reino Unido e nos Estados Unidos, pressupõe a maior eficiência do setor privado em relação ao setor público:

> O gerencialismo nos Estados Unidos se manifestou pelo culto à excelência, que segue o mesmo padrão do empreendedorismo britânico. Esse movimento contribuiu para alimentar o ufanismo da era Reagan, pois abasteceu o imaginário social com fantasias e oportunidades de progresso baseados na iniciativa individual. (PAULA, 2005, p. 56)

Nos Estados Unidos criou-se a cultura do *management*, caracterizada pela criação de objetos de consumo do mundo do negócio, como livros e revistas, e por símbolos que permeiam as organizações e as mentes dos indivíduos, apresentando "fórmulas infalíveis" de gestão. Essa cultura apresenta um conjunto de pressupostos compartilhados pelas organizações, quais sejam: a crença numa sociedade de mercado livre; visão do homem como autoempreendedor; culto da excelência como desenvolvimento pessoal e coletivo; culto a símbolos, figuras emblemáticas e palavras de efeito (inovação, sucesso, excelência); crença em tecnologias gerenciais para racionalizar as atividades organizadas grupais (PAULA, 2005, p. 57):

> Esses pressupostos também estão cada vez mais entrelaçados no tecido social, pois não é mais possível ignorar que as organizações empresariais exercem uma grande influência na sociedade: as posições de *status* estão sendo ocupadas por homens e mulheres de negócios e as empresas vêm desempenhando papel dominante no processo de socialização dos indivíduos, tanto no que se refere à educação, como a valores que estão sob a esfera de influência do mundo dos negócios, contribuindo para que os seus símbolos de linguagem e crenças invadam a cultura tanto do ponto de vista material quanto intelectual e espiritual.

O modelo gerencial apoia-se na crítica da burocracia presente na administração pública. Max Weber, em Economia e Sociedade, apresenta a questão da administração burocrática como indispensável para as necessidades de administração de massas.

> Pois uma vez que a administração burocrática é por toda parte – *ceteris paribus* – a mais racional do ponto de vista técnico-formal, ela é pura e simplesmente inevitável para as necessidades da administração de massas (de pessoas ou objetos). Só existe escolha entre "burocratização" e "dilentatização" da administração, e o grande instrumento de superioridade da administração burocrática é o conhecimento profissional, cuja indispensabilidade absoluta está condicionada pela moderna técnica e economia da produção de bens, esteja organizada de modo capitalista ou socialista [...] Do mesmo modo que os dominados só podem defender-se normalmente contra uma dominação burocrática existente criando uma contra-organização própria, também sujeita à burocratização, o próprio aparelho burocrático é obrigado a continuar funcionando em virtude de interesses de natureza material ou puramente objetiva, isto é, ideal: sem ele, numa sociedade com separação dos funcionários, empregados e trabalhadores dos meios administrativos e com indispensabilidade de disciplina e qualificação, a possibilidade de existência moderna acabaria para todos, menos para aqueles que se encontrassem de posse dos meios de abastecimento **[...] Mas a questão é sempre: quem é que domina o aparelho burocrático existente.** (WEBER, 1999, p. 146, grifo nosso)

Concordamos com Weber, ao apresentar a administração burocrática como imprescindível para administração das massas, do ponto de vista técnico-formal, tornando-se relevante considerar sob qual domínio se encontra o aparelho burocrático existente e quais interesses representa. A suposta eficiência técnica proposta pelo modelo gerencial propõe uma "burocracia flexível", a desregulamentação de leis, privatizações e terceirizações que apontam para a dominação do sistema de livre-mercado no âmbito da administração do Estado.

2.3.1 A reforma gerencial no Brasil e a influência na Educação Pública

Na administração pública brasileira, especialmente a partir da década de 1990, tem-se a reestruturação do aparelho do Estado, por meio da reforma gerencial, inspirada nas reformas do Reino Unido e dos Estados Unidos. Nesse contexto, a nova administração pública apresenta características de descentralização administrativa, competição entre unidades administrativas, indicadores de desempenho transparentes, disciplina e parcimônia no uso de recursos, controle de resultados e ênfase no uso de práticas de gestão oriundas do setor privado. Tais características apontam uma transição para uma organização pós-burocrática, que na verdade é um mito, pois o que se tem é uma flexibilização da burocracia e uma manutenção da dominação (PAULA, 2005).

É interessante notar o antagonismo que ocorre no período em que se desloca do contexto de uma ditadura militar às lutas pela redemocratização do Brasil. A Campanha pelas Diretas Já, a promulgação da Constituição Federal de 1988 constituíram um momento histórico ímpar de ampliação e conquistas de direitos sociais há tanto almejados. Paradoxalmente, no contexto

dessa constituição cidadã, inicia-se a reforma do Estado, que passa a ser orientado por mecanismos de gestão neoliberais que avançam na perspectiva do Estado Mínimo.

No que se refere ao direito à educação, o artigo 206 da Constituição Federal de 1988, estabelece, entre outros, o princípio da gestão democrática do ensino público. No entanto, no âmbito da administração e organização escolar, a educação passa a ser influenciada pelas teorias de administração capitalista, por meio das quais mecanismos administrativos da empresa capitalista são vistos como algo natural e legítimo para a administração escolar (PARO, 2012a, p. 168):

> Não é de estranhar, por isso, que os defensores dessa adoção das normas da administração capitalista pela escola vejam como absurdas, ou meramente sentimentais, as resistências que se opõem a esse propósito, já que a empresa se coloca para eles, em virtude dos altos índices de produtividade aí alcançados, como paradigma a ser seguido e como realidade com a qual a escola só tem a aprender em termos de eficiência e racionalidade. A partir dessa perspectiva, não conseguem perceber que a empresa capitalista é precisamente o local por excelência em que se concretizam as relações de exploração do trabalho pelo capital e que, aí, a administração tem o papel político de mediadora dessa exploração, fornecendo aos proprietários dos meios de produção, especialmente por meio da gerência, mecanismos que justifiquem e reforcem seu comando e controle sobre os proprietários da força de trabalho.
> A teoria da Administração Escolar, ao ignorar essa realidade, ou melhor, ao ocultá-la sob a aparência da neutralidade técnica, favorecendo ao mesmo tempo a irradiação para a escola das mesmas regras que na empresa atendem aos interesses do capital, funciona, assim, como fator de homogeinização do comando exercido pela classe burguesa, em nossa sociedade.

A adoção de sistemas de ensino privado na rede de ensino pública, objeto de estudo desta pesquisa, é um dos exemplos concretos da irradiação do modelo de mercado na educação, que atende aos interesses do capital.

2.4 Parceria público-privado: implantação de sistema de ensino privado na rede pública municipal de educação

A partir da década de 1990, têm sido implementados, na rede de educação pública, mecanismos de gestão adaptada do modelo neoliberal, os quais contribuem para a desobrigação do Estado para com a educação nacional.

No âmbito da administração e organização escolar, a escola tem sido influenciada pelas teorias da administração capitalista, por meio das quais

> [...] a transposição dos mecanismos administrativos da empresa capitalista para a escola é vista como algo natural e plenamente legítimo. [...]

> Assim, mecanismos da administração capitalista, como a gerência e a divisão pormenorizada do trabalho, gerados no seio da empresa capitalista e aí adotados, como vimos, para resolver problemas que são, antes de mais nada, de natureza econômica e social,[11] são tomados como transplantáveis para a situação escolar, sob justificativas meramente técnicas, sendo tratados de maneira autônoma, desvinculados dos condicionantes sociais e econômicos que os determinam. (PARO, 2012a, p. 167)

Importantes pesquisas realizadas no âmbito do GREPPE, por Adrião et al. (2009a, 2009b) e por Garcia et al. (2009) têm revelado a tendência crescente dos municípios à adoção de parcerias público-privado por meio da contratação de assessorias para a gestão educacional; do estabelecimento de convênios para a oferta de vagas na Educação Infantil e das parcerias firmadas para a compra de sistemas privados de ensino.

Um dos argumentos decisivos para a adoção do modelo de mercado na gestão e oferta da educação básica pelos governos municipais é a necessidade de unificação e padronização do trabalho nas escolas, e a má formação dos professores, os quais passariam a ter práticas mais eficientes com a adoção do material apostilado, o que possibilita o treinamento e controle do trabalho docente (ADRIÃO et. al, 2009a, 2009b).

A utilização de sistema de ensino privado, por meio da adoção de apostilas, na escola pública nos reporta ao tecnicismo. De acordo com Saviani (2008, p. 11):

> na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o 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 professor e maximizando os efeitos de sua intervenção.

Nesse contexto, o professor perde a condição de sujeito da educação, passando a mero executor de uma aula que não foi concebida por ele. Esse "saber" adquirido na forma "apostila-mercadoria" faz com que o educador, como trabalhador, seja expropriado do saber que ele precisa deter enquanto sujeito da educação, descaracterizando, assim, o próprio processo pedagógico (PARO, 2012a).

Além disso, com a aquisição de sistemas de ensino privado, diretores, supervisores, professores e alunos perdem a condição de sujeitos, pois não terão autonomia para planejar e trabalhar com os conteúdos necessários para a apropriação do saber historicamente produzido,

---

[11] Embora não se lhes possa negar também o aspecto técnico. Ver Capítulo II, item 2, seções 2.1 e 2.3, do livro: **Administração Escolar: introdução crítica**, de Paro (2012a).

de acordo com as necessidades e interesses da comunidade na qual estão inseridos e com a vontade dos educandos. Mas, servindo aos interesses dominantes, trabalharão com conteúdos pré-determinados, cujo planejamento, metodologia e avaliação estão prontos para serem executados pelos professores, sob a pseudo supervisão da equipe gestora da escola, que na realidade está sob a tutela do "sistema de ensino privado".

Dá-se, assim, o ataque à educação pública e a degradação do processo pedagógico. A compra de pacotes e "sistemas" de ensino privados, adquiridos com dinheiro público para favorecer interesses particulares tem sido uma estratégia das políticas educacionais, desonerando-se do dever de oferecer educação pública de qualidade para a maioria da população. A degradação do processo pedagógico concretiza-se ao alijar os educadores escolares da liberdade em conceber, planejar e executar o ensino de forma consistente, tirando da escola as condições adequadas para realizar o ensino com suas especificidades políticas e pedagógicas (PARO, 2012b).

Em estudo sobre as parcerias público-privado, a pesquisadora Theresa Adrião[12] concluiu que o avanço dessas parcerias na área educacional deve-se a vários fatores: incentivo às parcerias entre o público e o privado pela Reforma da Administração do Aparelho do Estado, estimulando a presença de institutos e fundações como parceiros quase imprescindíveis à melhoria do ensino público; processo de municipalização e implantação do Fundef, ampliando a responsabilidade dos municípios, num cenário de precariedade técnica, administrativa e financeira; visão da escola pública como mais um espaço de lucratividade para a iniciativa privada (GARCIA; et. al., 2009).

As pesquisadoras Teise Oliveira Guaranha Garcia et al. (2009, p. 20), investigaram "as parcerias público-privado para a compra de sistemas de ensino" e analisaram as consequências para a organização do trabalho na escola. As autoras evidenciam o fato de que as empresas e sistemas de ensino apresentados na pesquisa foram "objetos de grandes negociações entre grandes grupos empresariais, envolvendo capitais estrangeiros" (Ibid.,p. 41), além disso, as empresas oferecem à escola pública, "uma espécie de segunda linha dos materiais utilizados nas escolas particulares" (Ibid., p. 48). Ressaltam, ainda, que "os usuários da escola pública e os órgãos de controle social (como conselhos municipais de educação) não foram considerados pelos governos como sujeitos relevantes na decisão política de direcionar os recursos públicos

[12] Considerações finais da pesquisa interinstitucional "Estratégias municipais para a oferta da educação básica: análise de parcerias público-privado", realizada sob a coordenação da professora Theresa Adrião, com apoio da FAPESP (2009), citada em Garcia et. al (2009, p. 20 e 21).

da educação para o setor privado" (Ibid., p. 55). Fato que fere o princípio constitucional da gestão democrática.

Em trabalho sobre a presença de grupos empresariais na educação básica, os pesquisadores selecionaram as cinco empresas com maior presença no mercado educacional, as quais ofertam produtos e serviços educacionais para o setor público do Brasil, tendo como base os dados do estado de São Paulo. São elas: Grupo Objetivo, Pearson: sistema de ensino para a área pública via Núcleo de Apoio a Municípios e Estados (NAME), do qual faz parte o sistema Colégio Oswaldo Cruz (COC), além dos produtos para escolas públicas; Grupo Positivo: Sistema de Ensino Aprende Brasil para a rede pública; Grupo Santillana: Sistema Uno Público de Ensino e Abril Educação (atualmente Somos Educação), que não mantinha setor específico para redes públicas, mas comercializava para escolas públicas e privadas, além do Sistema Anglo de Ensino (ADRIÃO et. al., 2012).

> As corporações, por sua vez, integram um cenário complexo de grandes e vultuosas negociações. Três grupos de capital aberto – Abril Educação, Pearson e Santillana – protagonizaram recentemente grandes negociações em bolsa de valores, envolvendo a venda dos sistemas privados de ensino para redes públicas. Salienta-se que nesse mercado as matrículas públicas são tomadas como "ativos" das empresas (ADRIÃO *et. al.* 2009; 2013). Esse aspecto merece especial atenção, uma vez que, para além das negociações decorrentes da compra de produtos para atender às diferentes demandas das escolas públicas, processo identificado há mais de duas décadas no Brasil e também em outras partes do mundo (HILL, 2003; DALE, 1994), os sistemas privados de ensino inauguraram uma estratégia distinta quanto a presença das corporações na esfera pública, pois se trata da contabilização das matrículas como uma espécie de mercado futuro. (Ibid., p. 117)

É neste quadro de transformações de direito em mercadoria e da comunidade escolar em consumidores, que se situa o caso investigado nesta pesquisa, aproximemo-nos.

2.5 O contexto da decisão política de utilização de sistema de ensino privado na educação infantil de 0-5 anos no município de São Lourenço

No ano de 2009, o PSDB assumiu a prefeitura de São Lourenço, município no interior de Minas Gerais. No período desse governo, o prefeito sempre demonstrou interesse em adquirir sistema de ensino privado para a educação municipal, dizia ser seu objetivo ver toda a educação municipal usando materiais padronizados e de qualidade - da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. No entanto, não tinha condições orçamentárias naquele momento de fazê-lo. No ano de 2012, a Secretaria Municipal de Educação (SME) apresentou a proposta de iniciar a utilização do sistema de ensino privado na educação infantil de 0 a 5 anos. Ao reeleger-se, no

ano de 2013, o Prefeito concretizou essa meta iniciando pela Educação Infantil sob a justificativa da limitação do orçamento municipal e pela utilização de livros didáticos fornecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para o Ensino Fundamental.

No período de 2010 a 2014, foram inaugurados dois centros municipais de educação infantil e municipalizada uma importante creche de localização central do município. Portanto, a utilização de apostilas na Educação Infantil atendia, segundo o governo, ao objetivo de unificar o trabalho da rede municipal e consolidar as práticas docentes, contribuindo para a formação de professores e auxiliares de creche, considerando as limitações da formação inicial.

Ao ser questionado para que solicitasse parecer do Conselho Municipal de Educação e ouvisse a comunidade, a resposta foi que não voltaria atrás na decisão, pois primeiro deveria ser vivenciada a proposta para depois submetê-la à análise e avaliação[13]. Dessa forma, o município implantou, no ano de 2013, o sistema de ensino privado na rede municipal de educação infantil.

[13] As informações e intenções foram apresentadas nas reuniões periódicas de diretores e supervisores, grupo que a pesquisadora pertencia, na SME. Tais reuniões, algumas vezes, contavam com a participação do Prefeito Municipal.

3. CICLO DE POLÍTICA - CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTO: Discursos produzidos para a implantação do sistema privado de ensino

Neste capítulo realiza-se a análise dos textos da política, por meio da leitura e compreensão crítica, que permite a identificação dos seus componentes político-ideológicos. De acordo com a proposta metodológica, Michel Foucault constitui-se como principal referencial teórico do capítulo, pois propõe a análise do campo discursivo como forma de compreender o enunciado na singularidade e estreiteza de sua situação; "de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui" (FOUCAULT, 2010, p. 31).

Para tanto, realiza-se uma análise sobre os discursos produzidos no contexto do processo de implantação do Sistema de Ensino Privado na Educação Infantil do Município de São Lourenço. São analisados: o ofício redigido pela SME para solicitação de abertura do processo de aquisição de Sistema de Ensino; as propostas das empresas no processo licitatório; o discurso da empresa na primeira apresentação e capacitação de diretores e supervisores escolares da rede municipal; o discurso do Prefeito municipal no evento oficial para a entrega do material apostilado para as famílias dos alunos das escolas municipais e a interpretação da imagem da capa das apostilas.

A análise dos discursos produzidos no processo licitatório, na capacitação de diretores e supervisores, na entrega do material para as famílias dos alunos e na imagem escolhida para a capa do material didático apostilado faz parte do recorte escolhido pela pesquisadora, pois como escreveu Paul Veyne (2008, p. 43) "em história, como no teatro, é impossível mostrar tudo, [...] é impossível descrever uma totalidade, e toda descrição é seletiva". No entanto, consideramos o contexto da produção de textos, na perspectiva de que "os fatos não existem isoladamente, no sentido de que o tecido da história é o que chamaremos de uma trama [...] o fato nada é sem sua trama" (Ibid., p. 42-43).

Todo esse contexto da produção de textos remete-nos ao tipo de discurso que a sociedade acolhe e faz funcionar como verdadeiro, a partir de uma vontade de verdade, como apresentada por Foucault (2006, p. 17-20):

> Ora, essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apoia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios

> outrora, os laboratórios hoje. Mas ela é também reconduzida, mas profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído. Recordemos aqui, apenas a título simbólico, o velho princípio grego: que a aritmética pode bem ser o assunto das cidades democráticas, pois ela ensina as relações de igualdade, mas somente a geometria deve ser ensinada nas oligarquias, pois demonstra as proporções na desigualdade.
> Enfim, creio que essa vontade de verdade assim apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional tende a exercer sobre os outros discursos – estou sempre falando de nossa sociedade – uma espécie de pressão e como que um poder de coerção. [...] Penso, igualmente, na maneira como as práticas econômicas, codificadas como preceitos ou receitas, eventualmente como moral, procuraram, desde o século XVI, fundamentar-se, racionalizar-se e justificar-se a partir de uma teoria das riquezas e da produção. [...]
> [...] e a vontade de verdade, essa que se impõe a nós há bastante tempo, é tal que a verdade que ela quer não pode deixar de mascará-la.
> Assim, só aparece aos nossos olhos uma verdade que seria riqueza, fecundidade, força doce e insidiosamente universal. E ignoramos, em contrapartida, a vontade da verdade, como prodigiosa maquinaria destinada a excluir todos aqueles que, ponto por ponto, em nossa história, procuraram contornar essa vontade de verdade e recolocá-la em questão contra a verdade [...].

Entendemos que, a vontade de verdade imposta, no discurso da qualidade, por meio da decisão de que a utilização de Sistema Privado de Ensino possibilita uma educação de qualidade pedagógica para as escolas públicas do município, fundamenta-se em todo um aparato da episteme neoliberal, ao transferir responsabilidades do Estado para o mercado. Esse saber liga-se, essencialmente, à questão do poder, pois

> [...] o poder não pode disciplinar os indivíduos sem produzir igualmente, a partir deles e sobre eles, um discurso de saber que os objetiva e antecipa toda experiência de subjetivação. A articulação poder/saber (es) será, portanto, dupla "poder de extrair dos indivíduos um saber, e de extrair um saber sobre esses indivíduos submetidos ao olhar e já controlados".
> (REVEL, 2005, p. 78)[14]

Busca-se realizar uma análise da natureza social (não individual) da fala e da enunciação, como valoriza Bakhtin (2009). Nesse sentido, a fala está ligada às condições de comunicação, que, por sua vez, estão sempre ligadas à posição de indivíduos e de grupos dentro de um sistema, ou seja, à estrutura social. Para Bakhtin, "a palavra é o fenômeno ideológico por excelência" (Ibid., p. 36).

As análises realizadas possibilitaram a triangulação dos dados documentais e das entrevistas com os diferentes sujeitos e caminharam na perspectiva do reconhecimento de que

[14] Judith Revel é uma filósofa francesa, cuja pesquisa é amplamente focada na obra de Michel Foucault. Em seu livro **Foucault: conceitos essenciais** apresenta os conceitos foucaultianos na forma de verbetes.

o processo de implantação do sistema privado de ensino configurou-se em uma série de acontecimentos, no sentido foucaultiano, que merecem uma investigação crítica. Para tanto, o método arqueológico proposto por Foucault possibilitará esta abordagem, pois

> O método arqueológico foucaultiano busca, ao contrário, reconstituir atrás do *fato* toda uma rede de discursos, de poderes, de estratégias e de práticas. [...] O programa de Foucault torna-se, portanto, a análise de diferentes redes e níveis aos quais alguns acontecimentos pertencem. Essa nova concepção aparece, por exemplo, quando ele define o discurso como uma série de acontecimentos, colocando-se o problema da relação entre os "acontecimentos discursivos" e os acontecimentos de uma outra natureza (econômicos, sociais, políticos, institucionais). (Ibid., p. 13)

Com esse intuito, no capítulo 2, iniciou-se a abordagem do contexto da influência a fim de compreender o processo histórico, econômico e político – no qual as políticas privatistas se configuram. A compreensão deste arquivo – "conjunto de regras que, numa cultura, determinam o aparecimento e o desaparecimento de enunciados, sua permanência e seu apagamento, sua existência paradoxal de *acontecimentos* e de coisas" (Ibid., p. 18) - possibilita o necessário distanciamento para a apreensão da singularidade do caso concreto analisado a partir do capítulo 3 deste trabalho. Assim, a utilização do método arqueológico, permite, de início, restituir ao enunciado sua singularidade de acontecimento que, situado em um determinado arquivo, possibilita o aparecimento de determinados enunciados, enquanto outros são silenciados (FOUCAULT, 2010).

3.1 Caracterização do Município

O município de São Lourenço está localizado no sul do estado de Minas Gerais, região conhecida como Circuito das Águas, teve a população estimada para o ano de 2018 de 45.488 habitantes (IBGE, 2019). A origem da cidade está ligada à Companhia de Águas Minerais, que existe desde 1890. Em 1974, o grupo francês, Perrier, comprou a companhia de águas. No ano de 1992, a empresa de águas foi vendida para a Nestlé, multinacional suíça, que também ficou responsável pelo Parque das Águas, principal atrativo turístico do município. A partir desse período, houve uma grande ampliação do parque industrial, ocupando áreas de lazer que pertenciam ao Parque das Águas, simultaneamente ocorreu o processo de superexploração das águas. Há vários anos, um grupo de ambientalistas lutam pela a diminuição da superexploração das águas no município pela Nestlé, pois temem o esgotamento das reservas. Em algumas fontes do Parque das Águas a quantidade de água tem diminuído e a fonte Magnesiana, que já foi engarrafada, hoje está seca. Em 2018, a Nestlé vendeu a empresa para a Indaiá, Minalba.

Portanto, o embate entre o público e privado no município estende-se para lutas constituídas nos campos ambiental, social, econômico e político do município.

Em relação à renda per capita, em 2017, o salário médio mensal era de 1,8 salários mínimos. Na comparação com outros municípios do estado, São Lourenço ocupava a posição 228 de 853. Em relação às cidades do país todo, ficava na posição 2999 de 5770.

A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 28,1%, ocupando a posição 51 de 853 na comparação com outros municípios do estado. Já na comparação com cidades de todo o país, ocupava a posição 593 de 5570.

> Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, tinha 31.3% da população nessas condições, o que o colocava na posição 714 de 853 dentre as cidades do estado e na posição 4429 de 5570 dentre as cidades do Brasil. (IBGE, 2019)

Em 2010, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade foi de 98,3%, colocando-o na posição 266 de 853 dentre os municípios de Minas Gerais e na posição 1603 de 5570 dentre os municípios brasileiros (IBGE, 2019).

Em 2017, os alunos dos anos inicias da rede pública tiveram nota média de 6.9 no IDEB, a média do estado de Minas Gerais foi de 6,3 e a média do Brasil foi de 5,5. Para os alunos dos anos finais, essa nota foi de 4.9, a média do estado de Minas Gerais foi de 4,5 e a média do Brasil foi de 4,4. Em relação aos índices do ensino fundamental, o município apresenta resultados melhores que a média estadual e nacional, com destaque para os anos iniciais do ensino fundamental.

3.1.1 O contexto da Educação Infantil

Historicamente, a construção da identidade das creches e pré-escolas é marcada por diferenciações entre classes sociais, no contexto da história das políticas de atendimento à infância. Para as crianças mais pobres o atendimento vinculava-se aos órgãos de assistência social, para classes mais abastadas o modelo desenvolve-se na interlocução com práticas escolares. Em decorrência disso, refletia-se a fragmentação entre o cuidar e educar. O cuidar, na perspectiva de atividades meramente ligadas ao corpo eram destinadas às crianças mais pobres, já o educar ligado à experiência da promoção intelectual reservada aos filhos dos grupos mais abastados. Assim, predominou, ao longo dos anos, uma política marcada pela ausência de investimento público e pela não profissionalização da área (BRASIL, 2013).

O atendimento à infância por meio de creches e pré-escolas gratuitas para atendimento de crianças pobres, no município de São Lourenço, tem sua origem na oferta de vagas por entidades filantrópicas organizadas pela sociedade civil.

Tabela 1 - Primeiras Instituições Filantrópicas de atendimento à infância em São Lourenço

Instituição	Ano de Criação	Situação em 2019
Educandário São Lourenço – antigo Orfanato de São Lourenço	1946	Atende crianças de 3 a 5 anos em período integral.
Centro Educacional Infantil Serviço de Obras Sociais (SOS)	1978	A creche foi municipalizada em 2013. A instituição SOS ainda funciona com atendimento a meninas no período do contraturno escolar, a partir do 1º ano do Ensino Fundamental.
Creche Jardim Tereza de Jesus	1979	Encerrou as atividades com turmas regulares em 2013. Atualmente, atende o período do contraturno escolar, a partir do 1º ano do Ensino Fundamental.
Centro Educacional Maria Goretti	1988	Encerrou as atividades em 2015.
Centro Educacional Pequeno Mundo	1999	Encerrou as atividades com turmas regulares em 2011. Atualmente, atende o período do contraturno escolar, a partir de 4 anos.
Centro de Educação Infantil Santa Marcelina	1999	A creche foi doada para o município em 2005 e municipalizada em 2007. Atualmente atende a Educação Infantil de 0 a 3 anos.
Centro de Educação Infantil Santa Cecília	2001	Atende turmas de Berçário (2 anos) e Maternal (3 anos) em tempo integral e o período do contraturno escolar, a partir de 4 anos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Até o ano de 2007, não havia atendimento em creche municipal para crianças de 0 a 3 anos. Todo o atendimento era realizado pelas Organizações da Sociedade Civil (OSC) e escolas particulares. A primeira creche municipal foi criada em 2007, por meio de doação da proprietária do prédio da creche Santa Marcelina, entidade filantrópica, ao município de São Lourenço. Nesse mesmo ano, ocorreu a criação do Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação)[15], que ampliou a redistribuição de recursos vinculados à educação no país para toda a educação básica:

[15] O Fundeb foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007 (com alterações do Dec. Nº 6.278, de 29/11/2007 e Dec. nº 6.571, de 17/09/2008), em substituição ao Fundef, que vigorou de 1998 a 2006.

educação infantil, ensino fundamental e médio. Em decorrência disso, iniciou-se um processo de municipalização e criação de Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) para ampliação do atendimento das crianças de 0 a 3 anos, conforme apresentado na tabela abaixo.

Tabela 2 - Centros Municipais de Educação Infantil do município de São Lourenço

CMEI	Criação	Situação em 2019
CMEI Santa Marcelina	Municipalizado em 2007	Atendimento creche de 0 a 3 anos.
CMEI Noêmia Goulart Ferreira	Municipalizado em 2010	Atendimento creche de 0 a 3 anos e pré-escola 4 e 5 anos.
CMEI Professora Cida Costa – Projeto Pró-infância	2010	Atendimento creche de 0 a 3 anos.
CMEI Carolina Forastieri Junqueira – Mãe Grande	Municipalizado em 2013	Atendimento creche de 0 a 3 anos.

Fonte: Organizado pela autora.

Para atender os alunos de 0 a 3 anos, o município realizou, no ano de 2007, o concurso público para auxiliar de creche, cuja formação exigida foi o ensino médio, contrariando a legislação e constituindo uma política municipal pautada na não profissionalização para o atendimento nas creches.

Depois do ano de 2007, não houve mais concurso público para a rede municipal de educação e os profissionais passaram a ser contratados por processos seletivos simplificados a cada dois anos, sendo que, atualmente, cerca de noventa por cento das auxiliares de creche são contratadas. Nos últimos anos, um dos critérios para a contratação das auxiliares de creches passou a ser a formação no magistério em nível médio. No entanto, não houve alteração do cargo de auxiliar de creche, que possui uma carga horária maior que a do professor da pré-escola, sem a previsão de carga horária para reuniões e planejamento pedagógico, além do salário ser bem menor que o salário do professor que trabalha com as turmas de 4 e 5 anos. Além disso, há diferenciação entre o cargo de auxiliar de creche concursado, que não exigiu o curso Normal e teve reduzida a carga horária de 40 horas para 30 horas semanais (juntamente com os demais cargos concursados do município) e o cargo de auxiliar de creche contratada, que trabalha 40 horas semanais e recebe salário menor que as auxiliares concursadas. A tabela abaixo apresenta os dados relativos aos professores e auxiliares de creche que atuam na educação infantil municipal.

Tabela 3 - Organização dos profissionais de creche e professores de pré-escola no município de São Lourenço

Cargo / função	Turmas em que atua	Forma de Contrato	Exigência de Escolaridade	Valor da Remuneração Básica em 2019	Jornada de Trabalho	Carga horária semanal para planejamento
Auxiliar de Creche	Creche (0 a 3 anos)	Concurso Público 2007	Ensino Médio Completo	R$ 1.338,44	30 horas	Não há
Auxiliar de Creche	Creche (0 a 3 anos)	Processo Seletivo Simplificado (a cada 2 anos)	Curso Normal	R$ 1.048,34	40 horas	Não há
Professor I	Pré-escola (4 e 5 anos) e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Concurso Público 2000 e 2007	Curso Normal	R$ 2.183,08	27 horas	1/3
Professor I	Pré-escola (4 e 5 anos) e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Processo Seletivo Simplificado (a cada 2 anos)	Pedagogia ou Normal Superior	R$ 1.726,48	27 horas	1/3

Fonte: Organizado pela autora.

Portanto, a municipalização e a ampliação do número de vagas no atendimento às creches, consolida-se a partir de uma política de precarização das condições de trabalho do profissional. Não há atuação de professores nas creches municipais, todas as crianças de 0 a 3 anos são atendidas por auxiliares de creche, que assumem, na prática, a função de professores. O cargo de auxiliar de creche não prevê carga horária destinada para o planejamento pedagógico e não faz parte do Plano de Carreira do Magistério Municipal.

No ano de 2007, foram abertas vinte vagas de auxiliares de creche por meio de concurso público e, atualmente, cerca de dez auxiliares são efetivas, a maioria é contratada pelos processos seletivos simplificados, regidos pela Lei Municipal nº 2.945/2009 e pelo Decreto Municipal nº 6.730/2017. Estes processos ocorrem a cada dois anos e possibilitam a continuidade de atuação do mesmo profissional por vários anos, desde que aprovado no processo seletivo bienal.

Dessa forma, há dez anos o município não realiza concurso público para a área da educação e contrata os profissionais por prazo determinado sob a justificativa de atender à necessidade temporária de excepcional interesse público. A excepcionalidade que virou regra, constituindo-se em salários mais baixos nas contratações, perda de direitos e precarização do trabalho.

No último processo seletivo simplificado realizado no final de 2017[16], foram abertas noventa e cinco vagas para auxiliares de creche, com as seguintes atribuições:

> - Executar sob supervisão superior atividades de creche;
> **- Auxiliar nas atividades de apoio educacional e de entretenimento;**
> - Tomar medidas relativas à manutenção ou creche, bem como das crianças;
> **- Executar atividades relativas à alimentação e nutrição das crianças;**
> - Contribuir para a educação das crianças;
> - Executar outras tarefas correlatas determinadas pelo superior imediato.
> (SÃO LOURENÇO, 2017, grifo nosso)

Nas atribuições fica claro que o papel do profissional é auxiliar nas atividades educativas e ser o responsável pela execução das atividades atribuídas ao corpo, como a alimentação e nutrição. Isso corresponde a uma visão ainda fragmentada entre o cuidar e o educar. Na prática, o auxiliar de creche é o único responsável pela realização de todas as atividades com as crianças de 0 a 3 anos.

No mesmo edital, foi prevista a contratação de quarenta e dois professores PI, que atendem a pré-escola (4 e 5 anos) e os anos iniciais do ensino fundamental, com as seguintes atribuições:

> - Participar na elaboração da proposta pedagógica da escola;
> - Elaborar e cumprir plano de trabalho segundo a proposta pedagógica da escola;
> - Zelar pela aprendizagem dos alunos;
> - Estabelecer e implementar estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
> - Ministrar os dias letivos e as horas-aula estabelecidos;
> - Participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
> - Colaborar com as atividades de articulação com as famílias e comunidade;
> - Desincumbir-se das demais tarefas indispensáveis ao atendimento dos fins educacionais da escola e do processo de ensino-aprendizagem.
> (São Lourenço, 2017)

Verifica-se a discrepância das funções do professor da pré-escola (4 e 5 anos) e do auxiliar de creche (0 a 3 anos). Portanto, o atendimento nas creches não atende a LDBEN 9394/96 que regulamentou a integração das creches às pré-escolas nos sistemas de ensino, na perspectiva da construção de uma nova identidade que superasse posições antagônicas pautadas no assistencialismo ou na perspectiva preparatória para etapas superiores de escolarização e na

---

[16] O edital do processo simplificado 02/2017 está disponível em: <https://www.saolourenco.mg.gov.br/arquivos/publicacaooficial/061220171712_editalprocessoseletivoeducacao_1_.pdf>. Acesso em 9 set. 2019.

qualificação profissional que estabeleceu a formação mínima em nível médio, na modalidade Normal, para o exercício do magistério na educação infantil.

Outro aspecto que caracterizou a política municipal para a ampliação de vagas nas creches foi a reorganização dos CMEIs, que atendiam a creche e pré-escola e passaram a atender, na maioria dos bairros, apenas a creche de 0 a 3 anos. As matrículas da pré-escola de 4 e 5 anos e algumas turmas de maternal (3 anos) foram transferidas para as escolas municipais dos bairros.

Dessa forma, as crianças de 4 e 5 anos, que tinham acesso ao tempo integral nos CMEIs, passaram para turmas regulares nas escolas, com atendimento apenas em um turno, matutino ou vespertino. Os CMEIs permaneceram somente com as crianças de 0 a 3 anos, ainda em tempo integral. Apenas um centro municipal continuou com atendimento de 4 e 5 anos em apenas um período.

Na Tabela 4 constam os números de matrículas na educação infantil da rede pública, creche e pré-escola, no período de 2013 a 2017.

Tabela 4 - Atendimento educação infantil na rede pública no município de São Lourenço

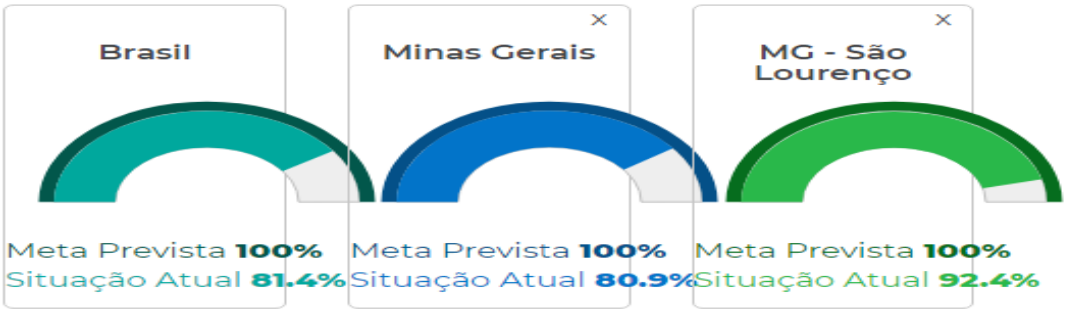
Rede Pública	**Matrículas Educação Infantil - São Lourenço, 2013 a 2017**									
	2013		**2014**		**2015**		**2016**		**2017**	
	Creche	Pré-escola	Creche	Pré-escola	Creche	Pré-escola	Creche	Pré-escola	Creche	Pré-escola
	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial
Estadual Urbana	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Municipal Urbana	489	640	631	746	592	695	669	701	715	678
Municipal Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Estadual e Municipal	489	640	631	746	592	695	669	701	715	678

Fonte: Organizado a partir da Consulta de Matrículas do Censo Escolar, cf. INEP (2019).

Podemos observar um crescimento significativo na oferta de vagas, especialmente no período de 2013 a 2014, com aumento de 29% das vagas em creches; e 16,56% em pré-escola, conforme apresentado na tabela. Nesse período, houve a municipalização da creche do Centro Educacional Infantil Serviço de Obras Sociais, com a denominação CMEI Carolina Forstiei Junqueira – Mãe Grande e a ampliação de vagas na CMEI Professora Cida Costa, pois foi criada uma nova escola municipal ao seu lado, denominada Frei Osmar Dirks, para atender as crianças de 4 e 5 anos da educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental.

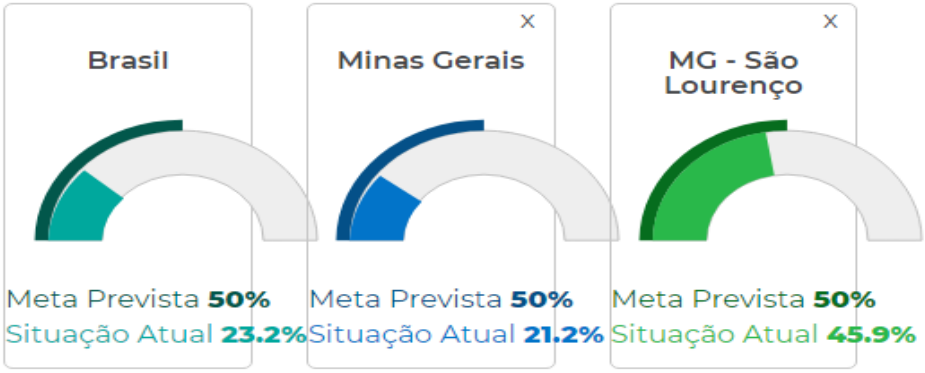
Em relação à oferta de vagas na Educação Infantil, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024, estabeleceu como primeira meta: “Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até (três) anos até o final da vigência deste PNE” (BRASIL, 2019). Ao analisar os dados do município observamos que os indicadores tanto da creche, como da pré-escola estão próximos da meta prevista e bem acima da média do Estado de Minas Gerais e do Brasil.

Figura 1 - Indicador 1A – Percentual da população de 4 e 5 anos que frequenta a escola/creche (Taxa de Atendimento Escolar)



Fonte: Brasil (2019).

Figura 2 - Indicador 1B – Percentual da população de 0 a 3 anos que frequente a escola/creche (Taxa de Atendimento Escolar)



Fonte: Brasil (2019).

No período de 2013 a 2016, com o fechamento da maioria das creches e pré-escolas conveniadas, as matrículas foram incorporadas à rede municipal, fato que representou o aumento na oferta de vagas da educação infantil municipal. Nesse período, tem-se a implantação da política de utilização de sistema privado de ensino na educação infantil, creche e pré-escola.

3.2 Processo de implantação do sistema privado de ensino: licitação

Após a reeleição do Prefeito de São Lourenço, em outubro de 2012, iniciou-se o processo licitatório de nº 0423/2012, tendo como objeto a aquisição do Sistema Pedagógico de Ensino para alunos e professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino. No entanto, o ofício enviado pela SME para solicitação de abertura do processo de aquisição de Sistema de Ensino ao Prefeito municipal ocorreu antes da eleição, em treze de setembro de 2012, quando já havia sido realizada a reunião com os diretores informando sobre a decisão de adoção do serviço, caso o Prefeito fosse reeleito.

Nesse período, a Editora Positivo já mantinha contato com a Secretaria Municipal e já havia o interesse em contratar esse sistema de ensino. Assim, observa-se que no próprio ofício são descritos os serviços que vão exatamente ao encontro da oferta do sistema de ensino da editora Positivo destinado às escolas públicas, denominado Aprende Brasil. O ofício inicia-se indicando os motivos pelos quais a adoção do sistema de ensino será importante para o município:

> A equipe técnico-pedagógica do município de SÃO LOURENÇO / MG busca investir na qualidade do ensino público, objetivando transformar o espaço educativo em uma escola cidadã, comprometida com a igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade, garantia de acesso, permanência e êxito, mas, sobretudo qualidade pedagógica e política, ou seja, qualidade para todos os alunos e professores.
> Sendo assim, o presente documento solicita ao Excelentíssimo Senhor Prefeito desse município, a possibilidade de que a referida comunidade escolar estabeleça parceria com um Sistema de Ensino, pois ao possibilitar a **utilização de uma solução educacional,** alunos e professores terão acesso a ferramentas pedagógicas para potencializar sua qualidade educacional. (SÃO LOURENÇO, 2012, grifo nosso)

O texto apresenta uma contradição em relação à gestão democrática, uma vez que não houve qualquer participação das comunidades e dos órgãos de controle social na decisão desse processo.

Todos os sujeitos entrevistados relataram que não houve nenhuma consulta ou processo de negociação. Ao ser questionada sobre como se deu a proposta de utilização do sistema de ensino privado, a diretora, Dalia, relata:

> Houve um comunicado que o município estaria adotando o apostilamento, inclusive nas creches! O material da Positivo, que seria adotado para todos. Desde os bebês, um material apostilado. Desde o berçário 2, B2, que é de um aninho, até a educação infantil de quatro e cinco anos. (Dalia, em entrevista à pesquisadora, 29 jan. 2018)

Mediante a resposta, perguntei se já sabiam que seria a Positivo:

> Já, já. Não houve consulta do tipo "olha alguém tem alguma sugestão ou vamos estudar os materiais disponíveis", não. Foi "olha estamos implantando" e isso foi colocado de uma forma como se fosse um grande ganho. Foi colocado com toda pompa, entendeu? (Dalia, em entrevista à pesquisadora, 29 jan. 2018)

Sobre o processo de implantação, a entrevista com a supervisora Débora corrobora o relato da diretora, "veio como uma imposição já para ser usada. Foi comentado que o material ia ser usado na reunião de diretores. Alguns diretores foram contra, não acreditando na unificação da rede pelo material" (Débora, em entrevista à pesquisadora, 20 mar. 2018).

Ao conversar com a Rosa, mãe da aluna e membro do colegiado escolar, ela relata que acha que foi imposto na época, pois caso tivesse tido a opção, acha que a escola de sua filha não adotaria, "porque a gente teve uma reunião para ver a apostila e até a supervisora não era favorável a ela" (Rosa, em entrevista à pesquisadora, 01 set. 2018).

O governo municipal optou pela forma de fazer política pela imposição, pelo domínio do interesse de um sobre outros, para obter o fim desejado de padronizar e unificar o trabalho da educação infantil na rede municipal. No entanto, ao desconsiderar a importância de construir a política educacional "com" o outro e não "para" o outro, por meio de um processo democrático, do debate de ideias, de considerar a condição de sujeitos dos educadores e educandos, iniciou-se um processo de resistência velada ou explícita que será descortinado no decorrer do trabalho.

Na análise do processo de licitação, um aspecto que nos chama a atenção é o uso do termo "solução educacional" muito utilizado na venda desses serviços, que apresentam os sistemas privados como soluções para a educação pública, em detrimento dos verdadeiros condicionantes estruturais e das condições de trabalho dos docentes e demais profissionais da educação.

A "solução educacional" baseia-se na disponibilização de um pacote de serviço, que inclui: apostilas, que recebem o nome de Livros Didáticos de maneira integrada; portal com conteúdos educacionais; serviço que preste assessoria aos coordenadores e professores e a disponibilização de ferramenta para o monitoramento da educação municipal.

Foram incluídos na compra do sistema de ensino duzentos e quatorze alunos da Educação Infantil, na modalidade Creche, distribuídos em Berçário 1, Berçário 2 e Berçário 3

e setecentos e quarenta e seis alunos da Educação Infantil distribuídos entre maternal, 1º Período e 2º Período.

A importância dada à aquisição do material corrobora a tese de que têm sido transferidas às empresas as responsabilidades do Estado, neste caso, do município, pela oferta de educação infantil, violando princípios constitucionais.

O ofício apresenta outras justificativas:

> Contando com um Sistema de Ensino com as características descritas neste ofício, **será oportunizado que o processo de ensino e aprendizagem favoreça a formação humana, com a cidadania e com o desenvolvimento da consciência crítica para a emancipação das pessoas.** Lembrando que é no período da Educação Infantil que se constitui a base de toda a formação do ser humano, pois é quando as primeiras comunicações e relações não verbais assumem extrema importância. Também é a partir das primeiras experiências que a criança constrói o seu modo pessoal de ser, sentir, agir e reagir diante de situações, de objetos e do mundo que a cerca.
>
> Por todos os descritos acima, **afirma-se neste documento que é do desejo da equipe técnico-pedagógica desse município que essa comunidade escolar forme parceria com um Sistema de Ensino que forneça ferramentas pedagógicas inovadoras, com as características descritas neste ofício, aos professores e alunos da Educação Infantil. Com isso, serão disponibilizados os instrumentos pedagógicos de que a comunidade escolar necessita para a construção de um processo de ensino e aprendizagem de qualidade,** com base nos seguintes critérios: [...] (SÃO LOURENÇO, 2012)

Como falar em cidadania, consciência crítica e emancipação das pessoas violando os princípios e fins da educação nacional? Para onde vai a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura o pensamento e o saber, a partir da adoção de "soluções educacionais" oferecidas pelo setor privado? E a questão da gestão democrática do ensino público, subordinada a implantação de Sistema de Ensino Privado a partir do desejo da equipe técnico-pedagógica do município?

A expectativa da SME de potencializar a qualidade educacional a partir da utilização do pacote de serviços educacionais nos remete a uma forma de pensar a educação já anunciada, nos anos 1980, por Dermeval Saviani (2008, p. 10-11):

> A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirado nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, [...] advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. [...] na pedagogia tecnicista [...] é o processo que define o que professores e alunos devem fazer, e assim também quando e como o farão.

O professor Luiz Carlos de Freitas (2012, p. 383) retoma essa abordagem ao fazer uma analogia às condições atuais com o termo neotecnicismo, que "se estrutura em torno a três grandes categorias: *responsabilização*, *meritocracia* e *privatização*. No centro, está a ideia do controle dos processos [...]".

Os critérios de qualidade descritos no ofício da SME descrevem detalhadamente as características e os tipos de materiais didáticos que deverão ser fornecidos para as respectivas turmas da Educação Infantil de 0 a 5 anos, com a descrição da organização didática do material, a forma que deverá ocorrer a assessoria pedagógica para professores, gestores e SME, o funcionamento e manutenção do portal educacional na internet e o detalhamento do sistema de gestão e acompanhamento da evolução dos resultados educacionais. Ao realizar a leitura da proposta da Editora Positivo verifica-se coincidência integral aos critérios determinados pela SME.

Evidencia-se que a "ênfase em gestão e adição de tecnologia são características da forma como os empresários fazem modificações no âmbito da produção. A lógica é transferida para o campo da educação" (Ibid., p. 383).

Foram realizadas três cotações a fim de obter o preço de mercado no processo licitatório. As empresas participantes foram: Editora Positivo LTDA, por meio da oferta do Sistema de Ensino Aprende Brasil; a Editora Saraiva, por meio do Agora Sistema de Ensino; e o Sistema de Ensino Opet. Um dado relevante da análise dos documentos é em relação a cronologia das propostas. A Editora Positivo enviou a proposta em quatro de setembro de 2012, antes da produção do ofício que deu origem ao processo de licitação. O Sistema de Ensino Opet em três de outubro de 2012 e a Editora Saraiva enviou o documento em quatro de outubro de 2012.

Os apontamentos indicam que a empresa Positivo já estava em negociação com a SME, antes da oficialização da proposta por meio do ofício e da elaboração do termo de referência para contratação.

Em relação à proposta de preços com vistas à formação do preço de mercado, a Editora Positivo apresentou o valor anual de trezentos e onze mil, quatrocentos e trinta e sete reais e vinte centavos, a Editora Saraiva apresentou o valor de cento e oitenta e um mil e quinze reais e o Sistema de Ensino Opet apresentou o valor de duzentos e vinte e nove mil, seiscentos e dezenove reais.

Assim, no dia quinze de outubro de 2012, alguns dias depois da eleição municipal, obteve-se a autorização para a abertura do processo de licitação, na modalidade Pregão – Presencial, do tipo menor preço.

No dia seis de novembro de 2012, ocorreu a sessão pública de pregão presencial, com a participação de apenas duas empresas: Editora Positivo e João Paulo dos Santos Carvalho Guijarro. Tanto a Editora Saraiva, quanto o Sistema de Ensino Opet não participaram do Pregão – Presencial. Conforme a Ata de Sessão Pública de Pregão – Presencial, a empresa João Paulo dos Santos Carvalho Guijarro teve sua proposta de preços desclassificada, pois descumpriu itens do edital. Logo, a Editora Positivo LTDA foi declarada vencedora, cujo valor total do lote encerrou-se em duzentos e dez mil reais para o ano de 2013.

Com a finalização do processo de licitação, que aconteceu no curto período de 12 de setembro de 2012 a 06 de novembro de 2012, concretiza-se uma das categorias do neotecnicismo, a privatização, apresentada por Freitas (2012), neste caso, por meio da adoção do Sistema de Ensino Privado na escola pública.

3.3 Apresentação do sistema de ensino para diretores e supervisores da rede municipal

No final do ano de 2012, em reunião para divulgação do material a diretores municipais, o palestrante do sistema de ensino da Editora Positivo, que venceu a licitação no município, apresentou argumentos que corroboram a tese de que o mercado avança em direção ao setor público e ameaça o caráter democrático da educação, quais sejam[17]:

- a empresa faz parte de um grupo que é detentor de significativa fatia no "mercado mundial educacional" e encontra-se em plena expansão no setor público através das parcerias firmadas com os municípios, por meio do Sistema de Ensino Aprende Brasil;

- o sistema de ensino está implantado em 2.300 escolas, atendendo 520.000 alunos;

- o palestrante previne sobre a possível resistência dos professores, que sairão de sua área de conforto, pois terão que estudar o material, mas com o passar do tempo, sentir-se-ão muito dependentes do "material apostilado".

[17] Anotações da pesquisadora quando da apresentação oral na primeira reunião do Sistema Positivo realizada no final do ano de 2012 com supervisores pedagógicos e diretores escolares de escolas e creches que atendem a educação infantil no município de São Lourenço.

A dependência do material apostilado pelos professores, anunciada pelo palestrante, remete à desmoralização do trabalho docente, pois

> O apostilamento das redes contribui para que o professor fique dependente de materiais didáticos estruturados, retirando dele a qualificação necessária para fazer a adequação metodológica, segundo requer cada aluno. Além disso, uma visão pragmatista se instala cada vez mais nas agências formadoras do professor, restringindo sua formação aos aspectos práticos das metodologias. (FREITAS, 2012, p. 394)

Evidencia-se, pois, a precarização da formação continuada do professor, aspecto que compromete toda a organização pedagógica do trabalho na escola.

O discurso do palestrante do Grupo Positivo confirma as evidências empíricas apresentadas no artigo do professor Luiz Carlos de Freitas (2012, p. 380-387):

> "Corporate reformers" – assim são chamados os reformadores empresariais da educação nos Estados Unidos, em termo criado pela pesquisadora americana Diane Ravitch (2011b)[18]. Ele reflete uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para "consertar" a educação americana, do que as propostas feitas pelos educadores profissionais. Naquele país, a disputa de agenda entre os educadores profissionais e os reformadores empresariais da educação vem de longa data. [...]
> Este argumento também esconde o fato de que é responsabilidade do Estado garantir boa educação para todos. Portanto, a tese dos reformadores empresariais, neste ponto, termina desresponsabilizando o Estado quando convém – ou seja, quando está em jogo, por um lado, o faturamento das corporações educacionais e, por outro, o controle ideológico do sistema educacional pelas corporações empresariais para colocá-lo a serviço de interesses de mercado, estreitando as finalidades educativas. É fundamental nos contrapormos à hipocrisia que prega ser possível estarmos "todos juntos pela educação", quando os interesses hegemônicos dos empresários reduzem a educação a produzir o trabalhador que está sendo esperado na porta das empresas. A educação de qualidade tem que ser mais que isso.

Portanto, há evidências empíricas em nível internacional e nacional, como já apresentado no capítulo anterior, de que o processo de privatização da educação avança na perspectiva da destruição do sistema público de educação.

Com vistas à atualização dos dados informados pelo palestrante no ano de 2012, tentou-se contato por e-mail e telefônico com a empresa, a fim de verificar, por exemplo, se houve ampliação do Sistema Privado de Ensino na rede pública. No entanto, a atendente da empresa

---

[18] Para Ravitch (2011b, p. 1): "Suas ideias resumem-se a esta estratégia: a NCLB (No Child Left Behind) falhou porque não usamos suficientes cenouras e varas. Eles dizem que as escolas devem funcionar como empresas, porque o mercado livre é mais eficiente que o governo. Então, esses reformadores – eu os chamo de corporate reformers – defendem reformas baseadas no mercado".

fez várias perguntas sobre o objetivo da pesquisa, a universidade a qual a pesquisadora estava vinculada, a área de concentração e não retornou com as informações solicitadas. Assim, encontramos no site do Grupo Positivo (2017) algumas informações relevantes para a investigação,

> A Editora Positivo compartilha sua vocação educacional com milhares de alunos e professores. Especializada no segmento educacional, edita, publica e comercializa livros didáticos, paradidáticos e de literatura, atlas e dicionários, com destaque para o dicionário mais importante da língua portuguesa, o Dicionário Aurélio. Está presente em mais de 4 mil escolas particulares e públicas do Brasil e do Japão, com o Sistema Positivo de Ensino e o Sistema de Ensino Aprende Brasil. Na base de produção, conta com um centro de pesquisas próprio, no qual mais de 200 especialistas das mais variadas áreas do conhecimento prestam suporte e respaldo intelectual ao desenvolvimento das obras e de novos produtos. (Grupo Positivo, 2017)

O Grupo Positivo atua em diversas vertentes, quais sejam: Ensino, Soluções Educacionais, Tecnologia, Gráfica, Cultura e Entretenimento. Tendo iniciado suas atividades no ano de 1972, por meio do curso preparatório para o vestibular e de uma gráfica, atualmente está presente em mais de quarenta países com os produtos e serviços desenvolvidos por suas empresas:

> Com o decorrer do tempo, a partir da gráfica e do curso preparatório para o vestibular, foram criadas as escolas e novas iniciativas levaram a empreender na editora, na Educação Superior, na indústria de computadores e na área de tecnologia educacional. Mais recentemente, investiu-se na área cultural e de entretenimento, com o Teatro Positivo - um dos maiores e mais completos de nosso país - e com os centros de eventos em Curitiba, capital paranaense. (Grupo Positivo, 2017)

A expansão da empresa e a relação que estabeleceu com as diversas áreas da tecnologia no decorrer dos últimos quarenta e cinco anos exemplifica o desenvolvimento da sociedade tecnológica,

> [...] a noção tradicional de "neutralidade" da tecnologia não mais pode ser sustentada. A tecnologia não pode, como tal, ser isolada do uso que lhe é dado; a sociedade tecnológica é um sistema de dominação que já opera nos conceitos e na elaboração das técnicas. [...] Como um universo tecnológico, a sociedade industrial desenvolvida é um universo *político,* a fase mais atual da realidade de um projeto histórico específico – a saber, a experiência, a transformação e a organização da natureza como mero material de dominação. [...] A racionalidade tecnológica ter-se-á tornado a racionalidade política. [...] A

> racionalidade tecnológica revela seu caráter político ao se tornar o grande veículo de melhor dominação [...]. (MARCUSE[19], 1973, p. 19-37)

Grandes empresas, como o Grupo Positivo, detêm importantes fatias do mercado mundial educacional, atuando na Educação Básica e no Ensino Superior. Esse mercado educacional não se restringiu ao setor privado, pois encontrou na educação pública mais um espaço para a lucratividade, para a dominação ideológica e para a efetivação do Estado Mínimo, fundamental para a consolidação da ideologia neoliberal.

3.3 Entrega simbólica dos materiais para as famílias

No início do ano de 2013, houve uma entrega simbólica do material apostilado às famílias, com discurso do Prefeito valorizando a aquisição, afirmando que todas as famílias do município teriam acesso a um material didático de excelente qualidade, da mesma forma que as escolas particulares ofereciam e que se sentia orgulhoso em propiciar àquelas famílias uma educação de qualidade para todos.

A diretora Dalia lembra de como ocorreu o evento e de que o material foi entregue pelas mãos do prefeito e da secretária de educação:

> Foi em um espaço, o salão da Unimed, me lembro disso, e os pais foram lá com as crianças. Foi uma pompa mesmo. Uma cerimônia para entrega simbólica do material que as crianças estariam tendo um ganho, um marco a partir daquele momento, um investimento na educação das crianças do município, etc e tal. (Dalia, em entrevista à pesquisadora, 29 jan. 2018)

Esse discurso remete-nos à prática de persuasão percebida no funcionamento da superestrutura ideológica da sociedade. "[...] A ação persuasiva é de fundamental importância na obtenção do apoio dos grupos sociais subalternos aos rumos traçados pela classe dirigente" (PARO, 2012a, p. 109).

Além disso, o discurso da qualidade por meio da utilização do SPE carrega "um argumento central e oportunista dos defensores desta estratégia que desresponsabiliza o Estado pela educação pública. Ele diz que assim como os ricos podem escolher as escolas nas quais querem matricular seus filhos, também os pobres devem poder fazê-lo" (FREITAS, 2012, p. 386).

---

[19] Herbert Marcuse (1898-1979), filósofo e sociólogo alemão. Seu pensamento constitui em crítica à sociedade industrial, fundado em elementos do marxismo e freudismo. Argumentava que a sociedade industrial avançada criava necessidades falsas para integrar o indivíduo ao sistema de produção e consumo. Para ele, comunicação de massas, modos de pensamento contemporâneo e publicidade reproduziriam o sistema existente e serviriam para eliminar críticas e oposição. O resultado seria um universo unidimensional de ideias e comportamento.

No caso estudado, inculca-se a ideia de que os materiais e serviços que serão utilizados na escola pública equiparam-se aos utilizados na escola particular.

> Mas, como é obvio, é a escola pública aberta a todos que tem que ter qualidade e, portanto, é nela que devem ser feitos investimentos para sua melhoria. Transferir recursos para a iniciativa privada só piora as escolas públicas. Diga-se, de passagem, que muitas escolas privadas aparecem melhor nas estatísticas porque elas já recebem alunos mais qualificados no ponto de partida. (Ibid., p. 386)

A fala do Prefeito ilustra a explicação de Vitor Paro sobre a adoção de mecanismos persuasivos para que uma classe, pela mediação do Estado, detenha a supremacia na sociedade.

> [...] diante da complexidade da sociedade capitalista moderna, a classe no poder precisa lançar mão também dos mecanismos persuasivos inerentes à sociedade civil. Somente assim ela pode conseguir um consentimento duradouro, advindo do consenso "espontâneo" e da "direção intelectual e moral" (GRAMSCI, 1981, p. 197-198) que ela imprime às grandes parcelas da população. Em outras palavras, somente por meio dos organismos da sociedade civil e de seus mecanismos persuasivos, uma classe deixa de ser meramente dominante e passa a exercer também a *hegemonia* na sociedade. Hegemonia que decorre precisamente do sistema de alianças que a classe dirigente consegue estabelecer em torno de seus propósitos de classe e da adesão a esses propósitos por parte da população em geral, que os toma como se fossem ao encontro de seus interesses coletivos e não dos interesses particulares da classe no poder.
> Na realidade prática, a concretização da hegemonia de uma classe social deve incluir necessariamente a difusão da ideologia dessa classe determinada. (PARO, 2012a, p. 112)

Assim, "o que acontece é que cada ordem social cria nas massas que a compõem as estruturas de que ela necessita para atingir seus objetivos fundamentais"[20] (REICH 1988, p. 40)[21].

Ao anunciar que os materiais didáticos utilizados propiciarão a mesma qualidade de educação das escolas, a cuja classe dominante tem acesso, leva a uma identificação da classe

---

[20] "As ideias da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes, isto é, a classe que constitui a força material dominante da sociedade constitui também a sua força ideológica dominante. A classe que detém os meios de produção material detém também, automaticamente, os meios de 'produção' ideológica, de modo que domina, de maneira geral, os pensamentos daqueles a quem faltam os meios de produção ideológica. As ideias dominantes não são mais do que a expressão idealista das condições materiais dominantes, isto é, as condições materiais dominantes convertidas em ideias; são, portanto, as condições que tornam dominante uma determinada classe e, portanto, as ideias da sua dominação" (MARX, [s.d.] apud REICH, 1998, p. 71).

[21] Wilhelm Reich (1897-1957) foi médico psiquiatra e inicialmente psicanalista. Discípulo de Freud, mas devido ao seu envolvimento político, com influência do marxismo, acabou sendo expulso da sociedade psicanalítica. Um de seus conceitos importantes é a clivagem da situação econômica com a situação ideológica do trabalhador, que teria origem na estrutura de caráter do homem médio, associada à sua sexualidade reprimida e fruto da sociedade patriarcal. Em seu livro "Psicologia de Massas do Fascismo" realiza uma genial síntese entre Marx e Freud, entre o marxismo e freudismo.

trabalhadora “com a burguesia, que tem uma posição superior na escala social [...] significa invejar o reacionário, imitá-lo e, quando chegar a ocasião, adotar seus hábitos de vida” (REICH, 1988, p. 71).

Nas entrevistas realizadas, todos os profissionais relataram que, de início, as famílias gostaram muito. A diretora Dalia disse que as mães falavam “nossa, meu filho vai ter a mesma educação que uma escola particular”. A supervisora Débora lembrou que os pais achavam que era chique, que era bacana, que era uma ascensão dentro da escola ter apostila. Na creche, a professora Mariana disse que os pais adoraram por ser um material bonito e parecido com o de escolas particulares.

3.4 Imagem da capa e quarta-capa do material didático

O primeiro contato dos pais com o material apostilado aconteceu na entrega simbólica às famílias realizada pela Secretaria Municipal de Educação e o prefeito. Ao relacionar a análise de dados das entrevistas e a interpretação da capa da apostila, recorremos ao texto do professor José Luiz Fiorin (2007, p. 14), “Semiótica e Retórica”, em que afirma que “hoje é preciso voltar à retórica e incorporá-la à semiótica”. O autor considera que o objetivo da retórica é estudar os procedimentos discursivos que propiciam ao enunciador produzir efeitos de sentido que motivam ao enunciatário acreditar naquilo que foi dito (FIORIN, 2007).

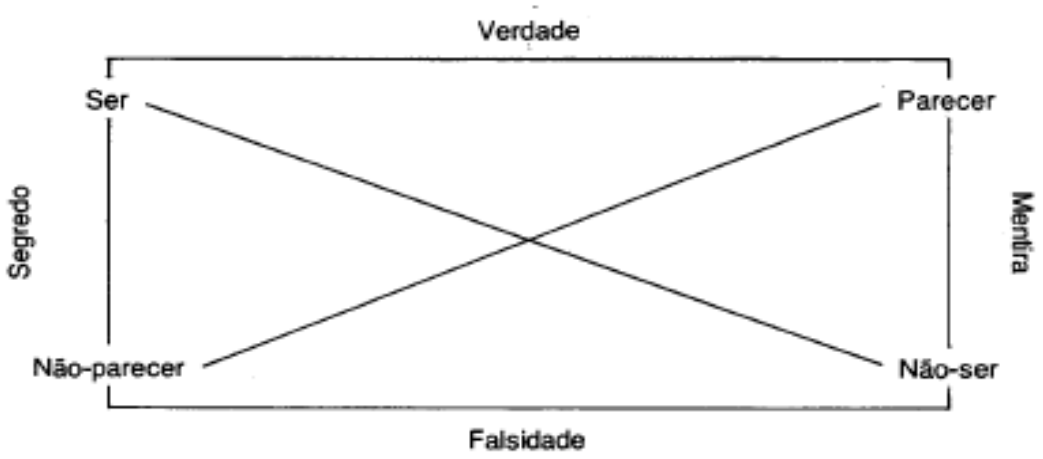
Ainda nessa perspectiva, Maria de Lourdes Ortiz Gandin Baldan, ao analisar a veridicção como um problema de verdade, a partir do referencial da teoria semiótica greimasiana, propõe que

> O procedimento interpretativo implica, contudo, a apreensão dos sentidos não-verbais da significação, isto é, a compreensão das diferentes utilizações que as pessoas dão para o saber, extraído ou derivado dos discursos que elas manipulam de infinitas maneiras, convertendo-os em instrumentos úteis para os seus propósitos. É, aliás, em função dos propósitos que pretendem realizar em cada ato de fala, no interior da complexa rede de manobras manipulatórias, que os enunciados são programados pelo enunciador como significante de um saber ao modo do ser/não-ser ou ao modo do parecer/não-parecer.
> Para que os usuários do discurso se compreendam em torno dos mesmos "efeitos de verdade", é preciso que se firme um prévio entendimento, implícito ou explícito, entre os dois polos da comunicação: o do enunciador e do enunciatário. Tal entendimento se constitui, na realidade, de autêntico "contrato veridictório", pressuposto epistêmico básico de todo e qualquer ato enunciativo.
> A não ser que receba expressa indicação em contrário, a interpretação que o enunciatário dá ao discurso-enunciado se fundamenta na crença de que o enunciador lhe transmite um saber e que este saber é da ordem do ser, ou seja, é "verdadeiro". (BALDAN, 1988, p. 49)

Assim, a interpretação semiótica da capa da apostila realiza-se na perspectiva do "parecer do sentido" relacionando-a ao seu conteúdo. Para tanto, utilizamos o quadrado semiótico, a fim de relacionar os dois textos: capa e conteúdo, pois é entre eles que iremos situar a veridicção, a partir

> da sua articulação fundamenta-se o ser do saber, a significação constituída pelo texto e que se deixa apreender sobremodalizada pela veridicção, projetada no quadrado semiótico para produzir diferentes modalidades veridictórias de textos (que dizem a verdade, a falsidade, a mentira, o segredo...) (Ibid., p. 51)

Figura 3 - Articulações Veridictórias sobre o quadrado semiótico



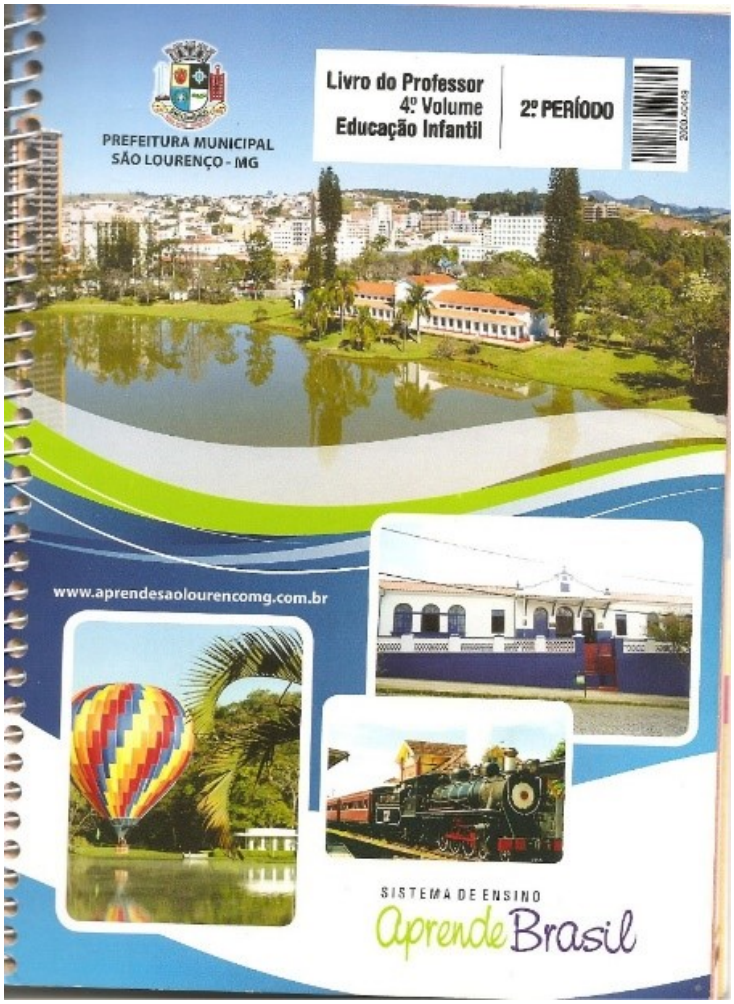
Fonte: Baldan (1988, p. 51)

A relação estabelecida entre dois pontos distintos da figura permite indicar as seguintes definições:

> a) *verdade* - "aquilo que é e que parece ser isso que é" (produção do saber autêntico).
> b) *falsidade* - "aquilo que nem é (o que é) nem parecer ser (isso que é)" (produção do não-saber).
> c) *mentira* - "aquilo que parece ser (o que é) mas não é" (produção de simulação do saber - parecer saber).
> d) *segredo* - "aquilo que é (o que é) mas não parece ser" (produção de dissimulação do saber - parecer não-saber). (BALDAN, 1988, p. 51)

A partir desse entendimento, analisaremos a Figura 2, que apresenta a capa da apostila.

Figura 4 - Capa da apostila do Sistema de Ensino Aprende Brasil no Município de São Lourenço



Fonte: Editora Positivo (2015).

A interpretação da imagem nos remete ao espaço de vivência, às memórias das pessoas da comunidade, ao patrimônio histórico e cultural do município. Qual associação pode ser feita entre a capa da apostila, a proposta de trabalho e o conteúdo abordado na apostila? Qual a intenção de se fazer uma capa personalizada que remete à identidade do município? Qual a sensação causada nos alunos, professores, famílias e gestão?

A empresa apresenta uma "customização" do material para adaptá-lo a alguns valores locais, atitude em que transparece a intenção de dotar o material de uma identidade própria, como destaca a professora Márcia,

> A apostila com a capa da cidade, eu achei que os conteúdos fossem ser de acordo com a cidade, com a realidade dos alunos. Mas vieram atividades que tinha que mexer muito com o computador. E a escola não tinha como a criança mexer com o computador, pois não tinha a quantidade certa de computadores para os alunos, tem criança que não tem computador em casa, não tem internet, então ficou muito fora da realidade das crianças. E falou muito de pessoas do

> Sul [região do Brasil], só falava de pessoas do Sul e as crianças ficaram muito perdidas. (Márcia, em entrevista à pesquisadora, 30 jun. 2018)

A decepção no relato da professora Márcia vai ao encontro de uma interpretação veridictória, por meio do quadrado semiótico, que apresenta na relação entre capa e conteúdo uma mentira. Podemos chegar a essa definição porque aquilo parece ser e está apresentado na capa por meio da apresentação da realidade local é negado no conteúdo que se distancia da realidade apresentada. Apesar de totalmente padronizado e produzido para ser utilizado em qualquer escola pública do país, que adquira os serviços do Sistema Aprende Brasil do Grupo Positivo, apresenta-se como um material que retrata a realidade local com os pontos turísticos do município de São Lourenço, bem como o da primeira escola do município que tem o prédio tombado como patrimônio histórico.

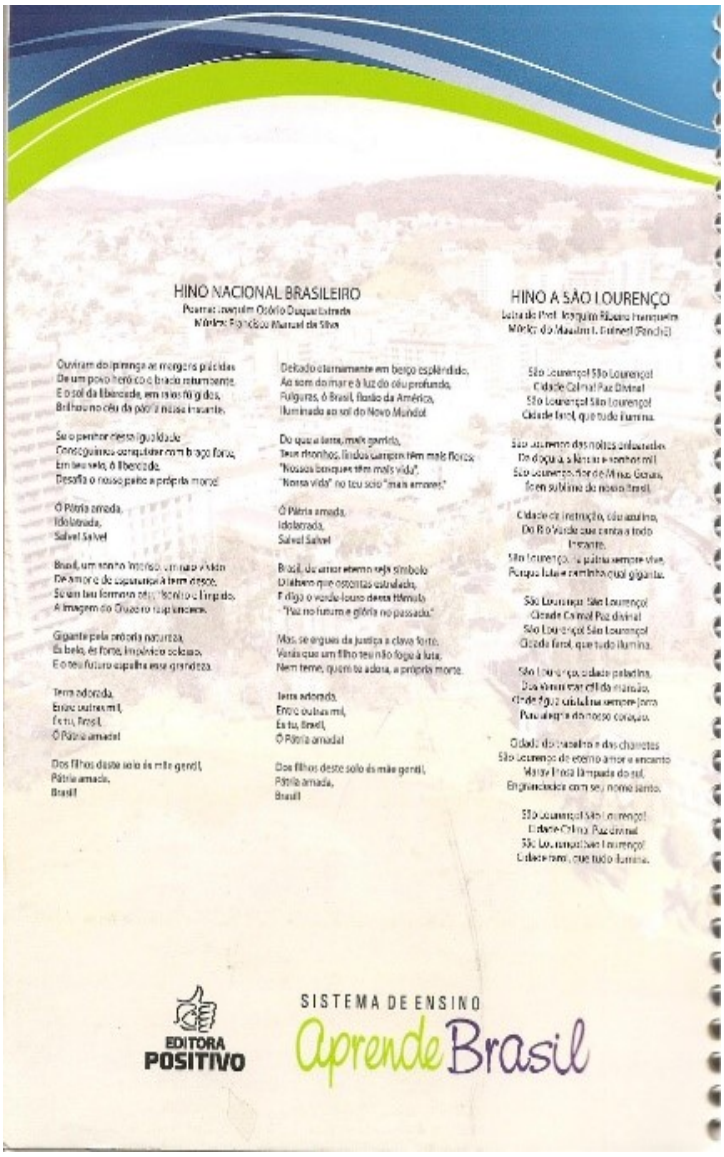
Outra definição veridictória que podemos observar é o segredo: "aquilo que é (o que é) mas não parece ser", por meio da produção de dissimulação do saber. A apostila traz um conteúdo que é padronizado pelo Sistema de Ensino Aprende Brasil, mas não parece ser, ao apresentar na capa o brasão do município com o nome Prefeitura Municipal de São Lourenço – MG, no canto esquerdo superior, remetendo à produção de um material identitário do município. Evidencia-se, ainda, outro segredo relacionado à autoria, que não aparece o nome do autor na capa dos livros. Somente na apresentação da ficha catalográfica é que é apresentado o nome do único autor que produziu o material para o Sistema de Ensino.

Além da capa não apresentar algo referente ao conteúdo trabalhado, o próprio conteúdo apresentado, como relatou a professora, distanciava-se da realidade dos alunos, pois não atendia ao contexto e às condições objetivas da vida deles e da própria escola, que, como relatou a professora, não dispunha de computadores em quantidade adequada para que fossem realizadas várias atividades propostas na apostila.

Os textos da capa trazem a marca do sistema, a identificação do município e o nome do site, Aprende São Lourenço (www.aprendesaolourenco.com.br), que é uma extensão do nome do site do sistema de ensino Aprende Brasil (www.sistemaaprendebrasil.com.br), invocando para uma relação simbiótica entre o público e o privado. Atende, ainda, aos objetivos de propaganda tanto da empresa quanto do governo municipal.

A quarta capa da apostila apresenta a letra do Hino Nacional Brasileiro, do Hino a São Lourenço, a marca da Editora Positivo e do Sistema Aprende Brasil. As letras dos hinos estão sobrepostas a uma foto em marca d´água do município e suas montanhas ao fundo.

Figura 5 - Quarta capa da apostila do Sistema de Ensino Aprende Brasil no Município de São Lourenço



HINO NACIONAL BRASILEIRO

Poema: Joaquim Osório Duque Estrada
Música: Francisco Manuel da Silva

Ouviram do Ipiranga as margens plácidas
De um povo heróico o brado retumbante,
E o sol da liberdade, em raios fúlgidos,
Brilhou no céu da pátria nesse instante.

Se o penhor dessa igualdade
Conseguimos conquistar com braço forte,
Em teu seio, ó liberdade,
Desafia o nosso peito a própria morte!

Ó Pátria amada,
Idolatrada,
Salve! Salve!

Brasil, um sonho intenso, um raio vívido
De amor e de esperança à terra desce,
Se em teu formoso céu, risonho e límpido,
A imagem do Cruzeiro resplandece.

Gigante pela própria natureza,
És belo, és forte, impávido colosso,
E o teu futuro espelha essa grandeza.

Terra adorada,
Entre outras mil,
É tu, Brasil,
Ó Pátria amada!

Dos filhos deste solo és mãe gentil,
Pátria amada,
Brasil!

Deitado eternamente em berço esplêndido,
Ao som do mar e à luz do céu profundo,
Fulguras, ó Brasil, florão da América,
Iluminado ao sol do Novo Mundo!

Do que a terra, mais garrido,
Teus risonhos, lindos campos têm mais flores;
"Nossos bosques têm mais vida",
"Nossa vida" no teu seio "mais amores."

Ó Pátria amada,
Idolatrada,
Salve! Salve!

Brasil, de amor eterno seja símbolo
O lábaro que ostentas estrelado,
E diga o verde-louro desta flâmula
- "Paz no futuro e glória no passado."

Mas, se ergues da justiça a clava forte,
Verás que um filho teu não foge à luta,
Nem teme, quem te adora, a própria morte.

Terra adorada,
Entre outras mil,
Es tu, Brasil,
Ó Pátria amada!

Dos filhos deste solo és mãe gentil,
Pátria amada,
Brasil!

HINO A SÃO LOURENÇO

Letra de Prof. Joaquim Ribeiro Fernandes
Música: do Maestro L. Guinel (Ranchi)

São Lourenço! São Lourenço!
Cidade Colonial Paz Divinal
São Lourenço! São Lourenço!
Cidade fanal, que tudo ilumina.

São Lourenço das noites enluaradas
Do doce a lânguido sonhar mil
São Lourenço, flor de Minas Gerais,
Ícone sublime do nosso Brasil.

Cidade de instrução, céu azulino,
Do Rio Verde que canta a todo
Instante.
São Lourenço, a pátria sempre vive,
Porque lutas e combates qual gigante.

São Lourenço! São Lourenço!
Cidade Colonial Paz divinal
São Lourenço! São Lourenço!
Cidade fanal, que tudo ilumina.

São Lourenço, cidade peregrina,
Dos sonhos, cidade da mansão,
Cidade fiel, cidade sempre forte
Pura alegria do nosso coração.

Cidade do vaselina e das charretes
São Lourenço de eterno amor e encanto
Maior Estrela Lâmpada do sul,
Engrandecida com seu nome santo.

São Lourenço! São Lourenço!
Cidade Colonial Paz divinal
São Lourenço! São Lourenço!
Cidade fanal, que tudo ilumina.

EDITORA POSITIVO

SISTEMA DE ENSINO Aprende Brasil

Fonte: Editora Positivo (2015)

Observa-se um aspecto tradicional e conservador na utilização do hino nacional na quarta-capa de cadernos e livros, formato em que eram e fornecidos livros didáticos e cadernos brochura no período do regime militar nas escolas públicas. Há também a foto ao fundo e o hino da cidade, o que nos remete à sensação de que este é um material de valor do "meu município", com o reforço das marcas, pois tanto na capa como na quarta capa reforçam as cores verde e tons de azul, utilizadas na logomarca do Sistema de Ensino Aprende Brasil, destinado às escolas públicas.

4. CICLO DE POLÍTICA - Contexto da prática

Neste capítulo será apresentado o contexto da prática que é a política em ação, mais do que meramente a análise de uma implementação, mas um processo de interpretação, tradução, criação, reinterpretação, recriação, em que a política é analisada dentro do contexto real e concreto no qual se materializa (MAINARDES; GANDIN, 2013). Para tanto, serão abordados os aspectos da materialização da política de utilização do Sistema Privado de Ensino na educação infantil, por meio das principais categorias que emergiram nas entrevistas.

4.1 O material do Sistema Privado de Ensino

Apresento uma breve descrição dos materiais e serviços do Sistema Privado de Ensino, a partir da análise do memorial descritivo fornecido pela empresa no processo de licitação. Em seguida, realizo algumas considerações sobre o material, à luz de referencial teórico e das entrevistas realizadas na perspectiva da análise do contexto concreto pesquisado.

4.1.1 Materiais para alunos e professores dos Berçários

Para os alunos do Berçário 1 a empresa fornece uma agenda anual para comunicação entre escola e família, dois livros de literatura infantil e material para registro do desenvolvimento da criança contendo espaços para a produção artística infantil.

Os alunos do Berçário 2 e 3 recebem uma agenda anual de comunicação com a família, dois livros de literatura para a faixa etária e material didático pedagógico semestral para experimentação e desenvolvimento do percurso criativo infantil.

Os professores do Berçário 1 recebem uma agenda anual para comunicação entre escola e família, os livros infantis cujos títulos foram entregues aos alunos, material didático semestral com as orientações metodológicas, material didático anual contendo referências teóricas relativas à integração educar e cuidar, material para registro do desenvolvimento da criança contendo espaços para a produção artística infantil e orientações metodológicas, CD de músicas, sons e histórias infantis e cartazes didáticos.

Para os professores do Berçário 2 e 3 são fornecidos uma agenda de comunicação entre escola e família, dois livros de literatura iguais aos ofertados aos alunos, material didático semestral com orientações metodológicas, material didático anual contendo referências teóricas relativas à integração educar e cuidar, CD de músicas, sons e histórias, cartazes didáticos e outros materiais, como: material didático com reproduções de obra de arte. Todos os materiais

fornecidos aos professores e aos alunos são entregues em uma maleta, estojo, anual para acondicioná-los.

4.1.2 Materiais para alunos do Maternal, 1º e 2º Períodos

O material dos alunos são as apostilas, denominadas Livros Didáticos Integrados, sendo fornecidos de forma semestral aos alunos do Maternal e no formato bimestral para os alunos do 1º e 2º períodos, juntamente com a maleta anual de acondicionamento.

Para os professores também são oferecidos os livros didáticos integrados, livro para o professor que atua na área de Educação Física, livro de Artes para o professor que atua na área disciplinar, no 1º e 2º Períodos.

4.1.3 Serviços para implantação, acompanhamento e controle

Para a implantação, acompanhamento e controle do trabalho com o sistema de ensino, a empresa fornece: o assessoramento pedagógico para uso do material, que inclui cursos e oficinas voltados para o aperfeiçoamento dos professores, visitas técnicas e assessoramento técnico-pedagógico por telefone, e-mail e portal; disponibilização do portal educacional na internet, que inclui o acesso dos professores por meio de senha e um sistema de gestão e acompanhamento da evolução dos resultados educacionais.

Em relação ao assessoramento pedagógico presencial, é prevista a carga horária de doze horas, sendo quatro horas para supervisores pedagógicos, equipe técnica e Secretaria e oito horas destinadas aos auxiliares de creche, além do atendimento, quando necessário, nas escolas da rede. Os encontros previstos, segundo a demanda da Secretaria Municipal e a proposta da empresa, visam a contribuir com a formação continuada da rede municipal. A Editora afirma que a formação colabora com o fortalecimento e aperfeiçoamento da arte e da ciência da educação e que os encontros têm como objetivo possibilitar o entendimento da estrutura e do funcionamento do Sistema Aprende Brasil de Ensino e a proposta pedagógica das diferentes áreas de conhecimento.

O portal educacional visa a favorecer a inclusão digital, enriquecer o trabalho pedagógico do professor, explorar o potencial da internet e está vinculado ao livro didático. Disponibiliza a criação de uma página personalizada para a Secretaria de Educação para inserção de assuntos particulares e comunicação interna de Secretaria e escolas do município.

O Programa de Avaliação para a Secretaria Municipal de Educação é o denominado SIMEB (Sistema de Monitoramento Educacional do Brasil). A empresa afirma que sua proposta é auxiliar os governos na definição de estratégias que incluam, como fator principal, a aproximação entre a administração pública e os cidadãos, o diagnóstico de carências dos setores para tornar mais eficazes os investimentos e a gestão do ensino público. Para tanto, utiliza-se ferramenta tecnológica que acompanha o desempenho da educação pública municipal, por meio de módulos que agrupam um conjunto de indicadores como IDEB, Prova Brasil, Taxas de Aprovação, Reprovação, Abandono. Além disso, os dirigentes locais preenchem formulário com dados solicitados pela empresa, que finalmente produz um parecer técnico completo e capacita os gestores para utilizarem a ferramenta. A empresa realiza acompanhamento periódico do Plano de Ação, a fim de aperfeiçoar os indicadores, efetuar manutenção e divulgar os indicadores satisfatórios.

4.1.4 Considerações sobre os materiais

Todo o aparato de materiais e serviços oferecidos pelo sistema de ensino aplicam-se a um conceito de qualidade que as pesquisadoras Júlia Oliveira-Formosinho e Sara Barros Araújo (2004) apresentam como um discurso que entrou na arena da educação da infância através de dois canais típicos da modernidade,

> primeiro, o das perspectivas da psicologia e da psicologia do desenvolvimento que os referidos autores clamam ter estrangulado a educação de infância no paradigma positivista; segundo, pela via de domínio crescente das tendências gestionárias. Um e outro canal são expoentes da modernidade, que procura critérios universais e definitivos que possam garantir certezas, ordem, segurança e que permitiria descrever e compreender o que é a qualidade e indicar caminhos para a prosseguir no quotidiano da educação da infância. (Ibid., p. 83)

Nessa perspectiva de qualidade, a adoção de materiais que padronizam os conteúdos e a forma de ensino daria conta de superar o problema da má formação do educador. No entanto, a utilização de um currículo pronto-pra-vestir tamanho único retira a participação dos estudantes e dos professores, tornando muito difícil a criação de uma comunidade educacional que participa no quotidiano educativo (FORMOSINHO, 1987).

Neste sentido, entendemos que, para a garantia do Direito das Crianças, o conceito de qualidade caminha em direção contrária ao anteriormente apontado, pois não se refere ao entendimento da qualidade em um paradigma positivista. O conceito de qualidade entra no mundo da educação da infância

> através de outros pesquisadores, oriundos de outros domínios científicos, partindo de outras premissas e conceptualizando a qualidade num paradigma teórico participativo. Nesse conjunto de autores salientam-se, entre outros, trabalhos como os de Balageur, Mestres e Penn (1992), Wiliams (1995), Pascal, Bertram e Ramsden (1994). Deste conjunto de trabalhos podem salientar-se algumas características comuns para a definição da qualidade, como o facto de constituir um processo problematizador, participativo, dinâmico, valorativo e situado. [...]
> A nossa perspectiva enquadra-se na deste último grupo de pesquisadores que não referiu o entendimento da qualidade a um paradigma positivista e que sabe que a qualidade da educação da infância tem impacto nas crianças e comunidades, havendo alguma evidência de que é indispensável para, realmente, ajudar as crianças mais desfavorecidas (Kaga, Cohen & Neuman, 1996). (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2004, p. 83)

Para as pesquisadoras, o desenvolvimento dessa qualidade é que faz diferença na vida das crianças, das famílias e das comunidades. Apresentam, assim, um quadro que sintetiza os paradigmas da qualidade na educação.

QUADRO 1
Paradigmas de análise da qualidade na educação

Paradigma 1 – Tradicional	**Paradigma 2 – Contextual**
- Externo	- Interno (em diálogo)
- Orientado para o produto	- Orientado para os contextos, os processos e os produtos
- Não colaborativo	- Colaborativo
- Estático	- Dinâmico
- Universal	- Contextual
- Comparativo	- Permitindo o cruzamento de perspectivas
- Orientado para as generalizações	- Orientado para verdades singulares que podem emigrar para outros lugares socio-cognitivos

Fonte: J. Oliveira-Formosinho (2001). A visão de qualidade da Associação Criança: Contributos para uma definição. In J. Oliveira-Formosinho & J. Formosinho (Coords.), *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto* (pp. 166-180). Braga: Livraria Minho.

Diante de tais paradigmas, compreendemos que o conceito de qualidade de educação adotado por meio da adoção de materiais e serviços fornecidos pelo sistema privado de ensino situa-se no paradigma tradicional, pois é externo a vontade e participação dos sujeitos, crianças, educadores, famílias e comunidade, e, portanto, não colaborativo. Utiliza-se de uma abordagem instrumental, orientada para utilização do material padronizado produzido pela empresa, que é universal, na medida em que não foi pensada para um determinado contexto, mas para utilização em qualquer escola pública, dos mais diferentes contextos dos municípios, bairros e comunidades brasileiros.

Apesar de o sistema de ensino referenciar a organização dos materiais em respeito às exigências legais previstas na LDBEN 9394/96, nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o que se materializou na prática da utilização não vai ao encontro das orientações para a educação infantil.

As principais queixas dos educadores referem-se ao tempo destinado à realização das atividades que impossibilitou que os alunos brincassem e interagissem de forma coletiva nos diferentes espaços escolares. A dificuldade de utilizar algumas apostilas que apresentavam um tamanho grande e não cabia no mobiliário (mesinhas dos alunos). A dificuldade de realizar atividades que solicitavam o uso de computador e não tinha quantidade adequada na escola. O número excessivo de peças para destacar, as quais, muitas vezes, as crianças perdiam, rasgavam e com isso ficavam frustradas e choravam.

O atendimento nas creches, turmas de berçários e maternal não é realizado por professores, mas por auxiliares de creche, conforme apresentado na Tabela 3, cuja função e formação não permitiria a utilização dos materiais destinados a professores, o que causou insegurança nas auxiliares, pois tinham receio de não conseguirem utilizar o material de forma adequada. Além disso, esses profissionais não têm previsto na jornada de trabalho a carga horária para o planejamento das atividades educativas, de acordo com a informação dada pela auxiliar de creche, reúnem-se mensalmente, por um período de 2 horas, para realizarem reunião pedagógica com a supervisora, e, neste dia, as crianças são dispensadas mais cedo. As reuniões mensais são previstas no calendário escolar para as famílias se programarem para buscar as crianças mais cedo.

Para as turmas de pré-escola, 1º e 2º períodos, observa-se uma organização de material bimestral que comprometeu atividades livres, brincadeiras, uso da biblioteca, parque infantil, com a sistematização do conhecimento de forma diferente do planejamento organizado pela escola, o que sobrecarregou os alunos com atividades numa perspectiva ainda mais rígida de preparação para o ensino fundamental.

Concordamos com a tese de Tatiana Noronha de Souza (2017, p. 156), de que a infância proposta pelas Diretrizes Curriculares,

> vai ao encontro do que defende Kuhlmann Jr. (2001, p. 31) sobre a infância como condição da criança, que deve ser entendida no contexto das relações sociais, históricas e geográficas "O conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida" e por isso defende

> considerar a criança concreta e produtora de história, a partir das relações sociais que vivencia.

Nessa perspectiva, enquanto política educacional formulada por agentes externos à comunidade escolar, imposta e padronizada para a educação infantil não contribuiu para melhorar a qualidade da educação ofertada, pois não atendeu as reais necessidades e carências da educação da rede municipal de educação.

4.2 Relações de poder

A investigação empírica do caso da contratação de sistema de ensino privado para a educação infantil da rede pública municipal de São Lourenço revelou diferentes formas de exercício do poder. Em sentido foucaultiano, podemos analisar na perspectiva da microfísica do poder, ao deslocarmos a atenção para o espaço local, para as relações que foram se constituindo entre os sujeitos representantes do sistema de ensino, da Secretaria Municipal de educação, os profissionais da escola e os alunos.

Se por um lado, observamos o aspecto do poder que reprime, exclui, silencia, como elucidado nos depoimentos sobre a implantação do sistema privado, por meio da imposição do governo e da falta de diálogo com a comunidade escolar, por outro lado, o poder não se explica somente em sua forma repressiva, pois é preciso seduzir para conseguir gerir e para que seja possível controlar ao máximo as ações dos homens (FOUCAULT, 2001). No processo de sedução, a entrega simbólica do material para as famílias dos alunos foi um importante ato oficial do governo no sentido de enaltecer o material a partir do discurso da qualidade, da importância da unificação e padronização de toda a rede municipal. A grande estratégia da relação de poder neste encontro do governo com as famílias vem do fato de não ser negativa, mas positiva, focando unicamente na tecnologia e solução educacional adotada e sua representação simbólica como possibilidade de ascensão social.

Nas entrevistas procurei verificar se houve resistência individual ou coletiva no início do processo de implementação. A diretora, Dalia, relatou que como atua no município há bastante tempo e está numa cidade relativamente pequena, ouvia das escolas que tinham pré-escola, 4 e 5 anos, e ensino fundamental, uma insatisfação bem grande dos professores, no sentido de que não dariam conta, porque era muita coisa para trabalhar, apostila e mais o que tinham que vencer. No entanto, na creche, ela não presenciou essa resistência, o que via era mais um pouco de medo e insegurança das auxiliares de creche para lidar com o material, o como fazer, mas que resistência não houve.

Questionei se essa diferença de posicionamento dos professores e auxiliares de creche não teria relação com a formação, já que algumas auxiliares não têm formação no magistério porque o cargo não exigia. Dalia relatou que além da questão da formação, existia outro fator determinante, o vínculo contratual com o município, conforme apresentado na Tabela 3:

> As auxiliares de creche, a maioria esmagadora, é contratada. Elas não são efetivas na rede. Então, assim, a situação delas é uma situação mais vulnerável. Elas não têm essa questão de questionar, se posicionar mais. Elas acatam mais as ordens, vamos colocar assim, pela vulnerabilidade da situação delas na rede mesmo. Mas elas receberam com mais disposição a tentar trabalhar, a usar aquele material. (Dalia, em entrevista à pesquisadora, 29 jan. 2018)

A receptividade das auxiliares de creche para trabalhar com o material, apesar da insegurança, a diretora Dalia atribuiu, ainda, a ausência ou limitação da formação profissional. Segundo a diretora, parte delas não fez o curso de pedagogia, que não foi exigido no concurso e em muitos processos seletivos anteriores. Em relação à experiência profissional, relatou que, muitas delas, são meninas que trabalhavam em casas de famílias como babá, ou em lojas, que têm uma vida muito difícil.

> Então é difícil, porque eu confesso para você que toda ajuda que venha, no sentido de desenvolver um trabalho, ela acaba sendo bem-vinda. Ainda que a ajuda, ela tenha, vamos colocar assim, com motivações outras que não seja a formação das crianças, do desenvolvimento cognitivo, emocional, afetivo, social das crianças, entendeu? É tudo muito bem-vindo. A proposta das apostilas, por exemplo, de apresentar para as crianças um pouco da arte, alguns desenhos de alguns pintores, algumas vivências, que nem elas [auxiliares de creche] tiveram, né? Porque antes da atividade tem uma sugestão para o professor, para o auxiliar no caso ler, né? Pra explicar de onde veio aquela proposta. (Ibid.)

Neste contexto, procurei problematizar com a diretora a diferença entre o acesso às informações e instruções disponibilizadas no material do professor para execução do trabalho proposto pelo sistema privado de ensino e um processo de formação continuada, com previsão na carga horária de trabalho dos profissionais, baseado na realidade da comunidade em que viviam e nas necessidades das crianças, em um planejamento coletivo destinado ao trabalho com as especificidades das crianças da educação infantil de 0 a 5 anos. Além questionar a pertinência da adoção de material apostilado para crianças a partir de 18 meses. Dalia respondeu que para as crianças, o material não acrescentou,

> porque claro, uma apostila fria, de uma pintura por exemplo, ali do Mirot, um desenho, tá, legal, mas ainda é muito pouco, as crianças precisam de muito mais, precisam de pessoas mais ricas, pessoas formadas, com vivências

> maiores, né? Para poder trabalhar com elas, ajudá-las nesse desenvolvimento da primeira infância. Mas pra elas [auxiliares] eu acho que o material servia mais para elas do que para as crianças, entendeu? (Ibid.)

A diretora relatou que não teria condições nem de avaliar se o processo realmente contribuiu ou não com a formação das auxiliares de creche, pois foi interrompido ao final do primeiro ano de utilização, diferente das turmas de 4 e 5 anos que continuaram utilizando por quatro anos.

No entanto, na entrevista com a Ana Laura, auxiliar de creche concursada, ela relatou que encontrou muitas dificuldades para realizar o trabalho com as apostilas na creche, especialmente com as turmas menores, com apostilas para os bebês. Primeiro, porque não houve um curso preparatório para ensinar como utilizar o material. Segundo, porque os alunos não tinham maturidade para ficar sentados por tanto tempo, fazendo uma atividade no papel. Além disso, Ana Laura relata que sempre foi contra e, também por isso, considera que dificultou ainda mais a utilização por ela. Apesar de conhecer algumas auxiliares que gostaram, diz que a maioria não gostava. Portanto, a condição de sujeito de vontade tanto dos profissionais da educação, quanto dos alunos, apesar de não serem consideradas na implementação do sistema de ensino privado, foram determinantes para a resistência, ainda que silenciada, mas determinante à inviabilização da política.

A diretora explicou que em um determinado momento, o município atentou para a questão de que na creche só atuavam as auxiliares, não havia professores nas creches, o que pela lei deveria ter professores para todas as turmas de 0 a 3 anos. Então,

> eles pensaram "não espera aí, isso vai ser uma ferramenta para elas depois entrarem contra o município na justiça, vai ser uma prova que elas fazem o papel de professor e isso, né, vai muni-las de provas para entrar contra prefeitura, contra município depois. Então eles tiraram, eles viram que era uma incoerência. (Dalia, em entrevista à pesquisadora, 29 jan. 2018)

Realmente, no edital de licitação, está explícita a nomenclatura dos profissionais que trabalhariam nas turmas de Berçário 1, 2 e 3, ao citar, no memorial descritivo, os materiais destinados aos professores. Utiliza-se:

> 1.1.2 Professores do Berçário 1
> Fornecimento de [...]
> 1.1.4 Professores de Berçário 2 e 3
> Fornecimento de [...]
> (SÃO LOURENÇO, 2012, p. 57)

Dessa forma, devido à ilegalidade, pois não há professores atuando nas turmas de 0 a 3 anos, quem é responsável pelas turmas são as auxiliares de creche, o município decidiu interromper o contrato para a utilização do sistema de ensino para as turmas de 1 a 3 anos, após o término do ano de 2013.

A situação funcional das auxiliares de creche que atuam com as crianças de 0 a 3 anos foi apresentada pela Ana Laura,

> Esse termo auxiliar é até meio engraçado, pois sugere que a gente vá auxiliar alguém, né? A gente auxilia as crianças, na verdade. Não temos professor regente na sala. São só as auxiliares que trabalham na (creche) de 0 a 3 anos. Geralmente trabalhamos em duas, de acordo com uma demanda maior três auxiliares por sala, o que é raro. Quanto menor (a criança) tem mais auxiliar porque eles são mais dependentes, né? Precisam de ajuda para locomoção, para alimentação. Então a gente precisa dar uma atenção maior para os pequenininhos. E o nosso trabalho é bem assistencialista, do cuidado, de estar ali, prestando muita atenção em cada detalhe do desenvolvimento da criança, mas voltado mesmo para o cuidar e essas são as nossas funções. Porque a gente não tem nossa função pedagógica instaurada dentro da nossa sala de aula. A gente não poderia trabalhar a parte pedagógica com essas crianças porque não é da nossa função. (Ana Laura, em entrevista à pesquisadora, 20 mar. 2019)

Ana Laura apresenta a organização do trabalho, de acordo com o que foi previsto no edital de seu concurso público, mas no decorrer da conversa revela que tem consciência de que ao cuidar está educando, sendo este o processo desenvolvido com as crianças na creche,

> é impossível, para quem trabalha na área da educação, sabe que o cuidar e o ensinar é ligado à parte pedagógica, é impossível você não ter uma metodologia pedagógica para você ensinar a criança os princípios básicos, a gente precisa de um certo estudo na área para poder lidar com as crianças e dar sequência ao nosso trabalho, então é cuidando que a gente ensina, né? E a gente brinca o tempo todo com eles, meu trabalho eu prefiro assim, sem muito papel, uma coisa assim, trabalhando o lúdico, claro, sempre, mas acredito que criança até 3 anos precisa muito do concreto. É ali que ela vai aprender. E da convivência com outras crianças, das experiências que a gente divide junto com elas, de passeios, novas descobertas, essa fase que eles são muito curiosos, estão descobrindo o mundo, descobrindo a si mesmos, descobrindo o outro. (Ibid.)

Ao perguntar se foi explicitado o motivo pelo qual houve a interrupção da utilização da apostila na creche, Ana Laura relatou, “eu vou ser bem sincera para você, eu não sei o motivo porque saíram as apostilas. Eu acredito que tenha sido alguma coisa relacionada à prefeitura” (Ibid.)

Perguntei ainda, se elas não perguntaram, principalmente as auxiliares que gostavam, não comentaram? Ana Laura relata,

> Tiveram comentários e tudo, mas assim, **auxiliar de creche nunca teve uma voz ativa mesmo, infelizmente**, em nossa cidade. E ficou por isso mesmo. Acabou, acabou. E vamos continuar com o método como era antes, que eu achei que foi bem melhor. A apostila eu achei que atrapalhou o dia a dia, a rotina, e não deu o desenvolvimento que era esperado, talvez, né? (Ibid., grifo nosso)

A percepção de Ana Laura sobre o tratamento diferenciado dado às auxiliares de creche, sintetiza a cisão histórica entre creches e pré-escolas, observado, por exemplo, pela "previsão de um nível de formação educacional inferior para o trabalhador de creche em relação ao trabalhador da pré-escola" (ROSEMBERG, 2002, p. 54), situação ainda vigente no caso estudado.

4.3 Mecanismos de controle

A relação do sistema de ensino com a Secretaria Municipal de educação e profissionais da educação acontecia por meio de reuniões específicas, como a reunião de apresentação do material, reunião dos consultores com a Secretaria e supervisores da rede municipal e capacitação dos professores e auxiliares de creche.

Na primeira reunião de diretores e supervisores, realizada em dezembro de 2012, para a apresentação do material, o palestrante do sistema privado de ensino advertiu que poderia haver resistência dos professores no início, mas que com o decorrer do tempo os professores ficariam totalmente dependentes do material.

Na perspectiva das relações de poder, a intencionalidade de tornar os professores dependentes do material, remete-nos aos mecanismos utilizados na elaboração do material, à imposição de uma solução educacional, que está atrelada à produção de determinados saberes, que com suas tecnologias específicas relacionam-se a uma dominação, na perspectiva de um poder disciplinar, que serve ao aumento da força econômica das empresas que comercializam o material e à diminuição da força política, tornando os professores mais dóceis e úteis.

Em relação aos mecanismos de controle, a Secretaria de educação recebia a visita dos consultores da empresa periodicamente. Ao perguntar sobre o motivo das visitas, a supervisora relata que eles vinham verificar se o trabalho estava acontecendo, para dar suporte. Então, eu perguntei se visitavam a escola, ela respondeu que conversavam na Secretaria de educação, na reunião de supervisores. Explicou que os consultores perguntavam se o trabalho estava indo bem e as supervisoras, na maioria das vezes, falavam que estava, mas na verdade não estava. Perguntei se não seria uma oportunidade para discutir e apresentar a dificuldade que estavam

sentindo, as dúvidas, insatisfações, se não tinham autonomia para esse tipo de questionamento. Débora relatou,

> A gente tinha sim oportunidade, autonomia de estar discutindo com os capacitadores da editora. Então, a gente falava das nossas angústias, o que não estava legal. E eles sempre falavam, "ah, a gente vai estudar uma nova proposta, a gente vai mudar, de acordo com a realidade", mas usamos a apostila durante quatro anos e nada foi mudado, nada foi trocado. (Débora, em entrevista à pesquisadora, 20 mar. 2018)

O posicionamento da empresa de prometer aos supervisores a revisão da proposta do material para adequar à realidade parece ser uma estratégia utilizada para aquele momento de possível "resistência" previsto pelo palestrante na primeira reunião de diretores, em que utiliza-se de um discurso conciliador até que os profissionais, com o passar do tempo, estejam adaptados à proposta do sistema de ensino.

Como as reuniões ocorriam na Secretaria, com a presença da gerente de ensino da Secretaria, indaguei sobre o posicionamento da Secretaria diante das questões levantadas pelas supervisoras e do posicionamento da empresa nas reuniões. Débora relatou que a Secretaria não se posicionava, porque acreditava na unificação da rede, que adotando a apostila todos iriam trabalhar igual. Não teria mais a diferença de uma escola estar trabalhando um conteúdo e a outra escola outro. Para a Secretaria o importante era que se a escola recebesse um aluno de outra escola, ambas estariam vendo o mesmo conteúdo.

No entanto, dentro da escola, a supervisora, Débora, relatou que a direção era parceira e dava total autonomia para a supervisão, que ambas conheciam o dia a dia da escola, o currículo e, por isso, a supervisão passava para a direção as dificuldades encontradas com a apostila e a direção autorizava realizar as adaptações necessárias. As afirmações da supervisora foram corroboradas pelas respostas da professora Márcia, que trabalha na mesma escola. Ao explicar sobre a modificação do trabalho pedagógico com a chegada da apostila - considerada essencial no início do processo - com o passar do tempo, tornou-se assessória, à medida que perceberam o desinteresse das crianças, a diminuição do tempo para as demais atividades e a falta de significado para o processo pedagógico.

A experiência na creche pesquisada foi relatada de forma diferente pela professora, que alegou haver um controle, mas que a supervisora apenas perguntava se os professores das turmas de 4 e 5 anos e os auxiliares de creche das turmas de 1 a 3 anos haviam terminado e que não havia maior interesse sobre o processo pedagógico. A professora Mariana desabafou,

> o professor é muito solitário. Muito solitário, sabe. A gente fica dentro da sala e às vezes a gente quer mostrar alguma coisa para o supervisor. Ele chega para entregar um recado, ele vai na porta, enfia o braço assim: "Ah, tá. Daqui a pouco eu volto." Porque tem medo que seja problema. Às vezes, a gente só quer mostrar uma coisa, um avanço, ou mesmo um desabafo ali. Porque a gente precisa dividir. O professor não vai ao banheiro porque não tem quem fique pra ele ir. Eu acho muito solitário o professor, um trabalho muito individual e é muita cobrança, mas também ninguém participa dessa construção, desse trabalho, dessa melhora do professor. (Mariana, em entrevista à pesquisadora, 06 ago. 2018)

As falas demonstram que em cada escola os processos foram se configurando de diferentes formas, dependendo de como as relações entre os profissionais são estabelecidas, se há uma integração no trabalho dos profissionais, com relações mais horizontalizadas e trabalho coletivo ou se são estabelecidas com relações verticalizadas, hierarquizadas pelas funções e com um trabalho mais solitário dos professores.

Ao procurar saber como se dava o relacionamento da escola com a Secretaria Municipal de Educação, se havia mecanismos de pressão ou silenciamentos ou se no decorrer do processo houve algum espaço para uma vivência mais participativa, se podiam levar as dificuldades e insatisfações, a supervisora Débora relata que nas reuniões que aconteciam com a coordenação da Secretaria havia algumas queixas, mas a Secretaria ou se calava ou dizia que iria repassar para os responsáveis do sistema de ensino.

Não havia um confronto direto entre a Secretaria e os profissionais da escola, pois o posicionamento da Secretaria parecia, assim como o da empresa, estar direcionado para possibilitar um processo de acomodação e adaptação dos profissionais ao novo formato de trabalho.

Além das reuniões com os consultores da empresa, aconteciam capacitações dos professores e auxiliares de creche. A professora Márcia relatou que a maioria dos professores não levavam as insatisfações na capacitação, mas que ela tem um jeito de falar mais direto e por isso sempre falava e argumentava,

> Olha, as crianças não estão interessadas, não estão gostando. Está meio corrido, e elas não estão gostando. Olha, eles [a Secretaria] estão falando que a rede [municipal] vai trabalhar só com a apostila, e nós temos uma avaliação no final do ano com as crianças (2º período, de 5 anos) para ver em que nível elas estão, com uma escrita espontânea, tipo uma provinha. Você explica pra mim, como que eu vou fazer, a gente vai ensinar o inglês para a criança e no final do ano vai dar uma prova em francês? Porque a apostila não vai preparar a criança para fazer uma avaliação desta. (Márcia, em entrevista à pesquisadora, 30 jun. 2018)

Segundo a professora, o palestrante disse que ela teria que verificar com a chefia, porque a orientação do sistema de ensino era para trabalhar somente com a apostila. Neste momento, a sua chefe (da Secretaria de Educação) foi saindo do local. Sem obter resposta alguma, a professora conclui que "se você deixasse de trabalhar (escrita espontânea), no final do ano iriam cobrar. Não podia deixar de trabalhar com isso, mas tinha que incluir a apostila, então ficou uma coisa muito maçante e corrido para as crianças e para o professor" (Ibid.).

Em uma reunião que aconteceu na escola da professora Márcia, com a presença da gerente de ensino da Secretaria de Educação, Márcia relatou que foi a única que falou que não tinha gostado da apostila, que estava muito ruim o trabalho, que as crianças não estavam gostando, que estava fora da realidade deles. A gerente de ensino respondeu, "engraçado, que é só você que está reclamando, que todas as escolas estão gostando". Como ninguém mais se manifestou, Márcia respondeu,

> então você me desculpa, mas algumas professoras podem estar gostando da apostila, porque foi frisado que só iria trabalhar a apostila. Então, o professor que não gosta de trabalhar, a apostila para ele é uma beleza, porque está tudo prontinho ali, é só pegar, dar a apostila e pronto acabou. E eu não gosto de trabalhar assim. (Ibid.)

No entanto, Márcia relatou que em outros encontros com os professores de outras escolas, eles disseram que não estavam gostando. Por isso, ela não sabe se não tiveram coragem de falar ou se a Secretaria de Educação quis distorcer, falando que somente ela reclamava, para desqualificar seu posicionamento.

Ao conversar com os sujeitos da pesquisa sobre como se constituíram as relações de poder dentro da escola, sobre as funções e relacionamento dos profissionais, foi apresentada uma divisão bem delimitada dos papéis de cada profissional. A diretora, Dalia, explicou que a direção era responsável pela logística e guarda do material, tinha que solicitar a quantidade correta, verificar se não estava faltando material para nenhum aluno e devolver materiais que estivessem sobrando. A supervisora pedagógica era responsável por traduzir o material para as auxiliares de creche, explicar as atividades para elas executarem. Era responsável, ainda, por acompanhar o trabalho, para que os professores e auxiliares descem conta de vencer as atividades propostas na apostila com as crianças, pois tinha que vencer. Passar pelas atividades 1,2,3, sucessivamente.

A supervisora Débora relatou sua função de acompanhar o desenvolvimento das atividades e também elaborar o cronograma para o cumprimento das apostilas, pois os alunos da pré-escola recebiam quatro apostilas por ano, uma apostila por bimestre.

A tentativa de uma possível formatação linear na distribuição das funções entre diretor, supervisor, professores e auxiliares de creche na utilização do material pedagógico é facilmente refutada quando percebemos o processo de tensionamento que passou a ocorrer nas escolas, dentro das salas de aula, especialmente pelo desinteresse dos alunos na realização das atividades, que manifestaram seu poder por meio da falta de interesse, do "não querer aprender". Assim, devido à insatisfação, principalmente, dos alunos e professores inicia-se o processo de ruptura e resistência em relação à política de utilização do sistema de ensino privado na educação infantil municipal.

4.4 Formação continuada dos profissionais da educação infantil

Os diversos sujeitos das entrevistas relataram que a justificativa para a compra do sistema privado de ensino para a educação infantil era padronizar, unificar o trabalho da rede municipal. Seria, ainda, uma possibilidade de melhorar o trabalho dos professores e auxiliares de creche, melhorando, assim, a qualidade do trabalho da rede na educação infantil.

No edital de licitação consta que os encontros deveriam contribuir com o programa de formação continuada do Município:

> 9.3.3 – Por ocasião dos cursos e dos atendimentos pedagógicos, deverão ser promovidas reflexões a respeito de **temas educativos de relevância global e local associados à proposta metodológica inserida na Educação Infantil bem como da estrutura e do funcionamento do Sistema de Ensino.**
>
> 9.4 - O programa de Assessoramento Pedagógico deverá ser capaz de auxiliar no entendimento e dinamização das propostas contidas nos livros didáticos impressos, proporcionando as devidas informações, encaminhamentos, esclarecendo dúvidas, indicando **soluções para o perfeito aperfeiçoamento dos educadores** [...]. (SÃO LOURENÇO, 2012, p. 59, grifo nosso)

A partir da perspectiva da formação continuada dos professores procurei problematizar com a diretora, Dalia, sobre a responsabilidade do governo municipal e Secretaria Municipal de educação pela formação continuada dos profissionais da rede, pela busca da qualidade na educação infantil que acontece por meio de investimento em infraestrutura, nas condições de trabalho, plano de carreira e formação continuada dos profissionais. E em que medida a contratação de um sistema privado de ensino não seria uma transferência das responsabilidades do estado para o setor privado, apoiando-se exclusivamente na compra de pacote de serviços e material didático, desconsiderando os verdadeiros condicionantes de qualidade.

Ao refletir sobre isso, a diretora, Dalia, apresentou questões muito importantes relativas ao tratamento que, normalmente, é dado à educação infantil municipal,

> Eu vou em algumas reuniões de secretárias de outros municípios junto com a secretária de educação e a gente ouve muito isso das outras secretárias, de maneira geral, a maioria foi professora do ensino fundamental, supervisor, tem uma bagagem, uma experiência de fundamental. Para você ter uma ideia, tem diretor de escola da rede municipal que tem educação infantil de 4 e 5 anos dentro da escola dela, que quando eu vou falar, ela fala assim, tranquilamente, sem nenhum problema "olha, de educação infantil eu não entendo" e elas não têm problema com isso, de dizer que não entendem, como se fosse natural, a sua obrigação é saber do ensino fundamental, educação infantil é um acréscimo. E ela está ali, a gente sabe que a educação infantil de 4 e 5 anos é obrigatória! E continua sendo um apêndice, a educação infantil ainda é como se fosse um apêndice, um favor, um a mais, um plus, né? Ela não é vista com as suas características específicas, daquele período de educação, daquele momento de educação da criança. É muito difícil! (Dalia, em entrevista à pesquisadora, 29 jan. 2018)

De acordo com a diretora, a própria formação continuada dos profissionais da educação na rede é difícil, pois necessitaria de uma discussão mais profunda, demandaria estudos, que não são estimulados nas reuniões pedagógicas, nem existem momentos específicos voltados para a formação continuada. Dalia acrescenta,

> Ao contrário do que se pensa, demanda uma preparação maior, porque por mais que você não entenda de música, você tem que cantar, tem que buscar canções que realmente contribuam para o enriquecimento daquela criança. Você tem que contar histórias, você tem que buscar histórias que você consiga contar e que as crianças se envolvam, que elas gostem, então dá trabalho, dá trabalho mental, dá trabalho físico, é uma energia, e as professoras mesmo resistem, porque é mais fácil reproduzir as folhas e entregar ali para as crianças. Então, acho assim, que as Secretarias acabam tentando passar essa responsabilidade pela dificuldade que é. (Ibid.)

A professora Mariana acrescenta que alguns professores que atuam na educação infantil do município são colocados nesta etapa, pela Secretaria Municipal, por serem considerados professores problemáticos, que não estão cumprindo bem as funções no ensino fundamental:

> Em muitas escolas ninguém mais quer [o professor], aí coloca naquela [outra] escola, né? O professor já deu problema em todo lugar e vamos lá pra creche, pra educação infantil, porque lá não tem nota, lá não tem problema. Não é privilegiado o perfil do professor. (Mariana, em entrevista à pesquisadora, 06 ago. 2018)

Mariana destaca, ainda, que muitos professores que atuam na educação infantil sentem dificuldade de desenvolver um trabalho significativo para as especificidades da educação infantil. Pelo seu relato, parece que não estão conseguindo superar as posições antagônicas e fragmentadas, assistencialistas ou preparatórias para etapas posteriores de escolarização (BRASIL, 2009).

> O professor não sabe como fazer, né? A gente não sabe como fazer. [...] Nós não fomos preparados para isso. Aí coloca dentro da sala de aula, coloca o aluno e fala: a partir de agora você não pode mais dar caderno, não pode mais dar folha, vai ter que inventar outra forma." Que forma? Eu vou... eu não tenho repertório, eu precisava construir esse repertório para poder embasar o meu trabalho e eu não tenho isso. Então, o professor que procura, que busca, que lê, que pergunta, ainda consegue fazer alguma coisa e aquele que não tem essa iniciativa? E não tem um supervisor, um coordenador que vá fazer esse papel, suprir esse papel para esse professor que não faz. (Mariana, em entrevista à pesquisadora, 06 ago. 2018)

O modelo que os professores têm, em sua própria experiência como alunos, é um modelo marcado pela antecipação da escolarização, e os cursos de formação de professores que ocorrem, prioritariamente, em escolas e faculdades privadas, na maioria das vezes, não possibilitam adequadamente a apropriação de conhecimento relativo às novas demandas para a política da Educação Infantil, que tratam de questões que dizem respeito aos saberes e fazeres dos professores, às práticas e projetos cotidianos desenvolvidos junto às crianças da educação infantil, enfim, as questões de orientação curricular.

Diante de todos os desafios da educação infantil na rede municipal e a concepção de qualidade adotada, o governo transferiu para o sistema de ensino privado a responsabilidade pela organização do processo pedagógico e capacitação dos profissionais da educação infantil.

No entanto, os relatos das professoras sobre os encontros e capacitações oferecidos pelo sistema privado de ensino no decorrer do período de utilização, remetem ao engodo da promessa de qualidade, da solução educacional, que não pode ser cumprida porque a lógica empresarial não serve para o desenvolvimento da educação.

A diretora Dalia explicou que as capacitações para as auxiliares de creche ocorriam na Secretaria e que nunca alguém do sistema de ensino foi na creche para ver como é que acontecia na prática, principalmente com as crianças pequenas. O município marcava assim,

> olha hoje à tarde, no horário tal, até horário tal, nunca foi com todo mundo junto, era uma representação. Então veja quantos vocês têm condição de disponibilizar do pessoal da creche para ir lá passar por essa capacitação. Fazer a capacitação, voltar e compartilhar com o resto do grupo da escola, da creche, sobre a utilização do material. (Dalia, em entrevista à pesquisadora, 29 jan. 2018)

Depois de um ano, com a interrupção do uso das apostilas na creche, perguntei à diretora qual foi o direcionamento da Secretaria para o trabalho com as turmas de 0 a 3 anos, se houve algum outro tipo de formação para as auxiliares de creche com vistas a possibilitar um trabalho qualitativo com as crianças. Dalia relatou que não houve qualquer proposta da Secretaria.

> A única coisa é que quando o sistema de ensino continuou fazendo essas capacitações para 4 e 5 anos para as escolas, sempre continuava chamando uma representação das meninas da creche para vivenciar, mas elas chegavam sempre, inclusive, reclamando na creche que não dava para as crianças pequenas, que a proposta feita lá por essa pessoa que veio fazer a capacitação era para as crianças maiores e que não dava para as crianças de creche. (Ibid.)

A supervisora Débora relatou que nas capacitações eram abordadas algumas questões teóricas, orientações sobre os conteúdos da apostila, com algumas oficinas e atividades no concreto. Havia a instrução de sempre estudar o livro do professor, o material de apoio de professor e as orientações didáticas e metodológicas. Débora relata que, no início, sua escola realizou um trabalho sistemático de estudos de todos os materiais, inclusive nas reuniões pedagógicas.

> No primeiro ano, a gente seguiu o cronograma certinho do livro integrado (nome da apostila), vendo o desinteresse das crianças, vendo que aquilo não contemplava os nossos conteúdos, não contemplava a nossa realidade, a gente foi alternando conteúdo da apostila com aquele conteúdo que a gente acreditava ser de essencial importância. (Débora, em entrevista à pesquisadora, 20 mar. 2018)

As contradições, conflitos e tensões gerados pela interpretação dos profissionais da escola, que atuam na prática da sala de aula e as intenções expressas no material começaram a ficar evidentes no primeiro ano de utilização do material. Dessa forma, os profissionais foram traçando estratégias para lidar com as dificuldades que foram encontrando na utilização das apostilas. A supervisora Débora explica,

> Então, no primeiro ano a gente viu a dificuldade que estava sendo o trabalho com a apostila, dentro de um cronograma apertado, dentro de um conteúdo engessado. A partir desse primeiro ano, que foi de adaptação, nós começamos a trabalhar, a colocar os conteúdos de acordo com a necessidade que as nossas crianças tinham. A gente foi meio que deixando de lado as apostilas para trabalhar os projetos que a gente tinha. A apostila ficou como suporte. (Ibid.)

Ao conversar com a professora Márcia sobre como eram os encontros de capacitação para os professores, se contribuía para a formação deles, ela relatou que os encontros aconteciam duas vezes por ano e que não contribuíram para seu crescimento profissional, exemplificando,

> Bem que eu me lembre, por exemplo, teve uma reunião sobre Artes, a moça falou, falou e depois deu um papel pra gente fazer uns bonequinhos, como ajudar a criança a fazer um bonequinho. Pra mim aquilo não teve sentido nenhum. Tanto é que nos últimos dois anos, eles pegavam só um professor de cada turma, uma do 2º e uma do 1º Período, e eu comecei a querer não participar mais. Eu falava “eu não quero participar disso”. Teve uma reunião

> que foi sobre confecção de jogos, coisa que a gente está cansada de fazer em sala de aula. (Márcia, em entrevista à pesquisadora, 30 jun. 2018)

Em relação ao suporte dado pelo sistema de ensino, a professora Mariana, que atuava na única CMEI que ficou com turmas de 4 e 5 no município, relatou que as formações aconteciam duas vezes por ano, mas com conteúdos bem específicos. Vinha alguém do sistema de ensino e tratava, por exemplo, de artes visuais, que era o conteúdo de uma das apostilas, trabalhava algumas atividades práticas. No entanto, considerava relevante a orientação contida nos materiais do professor e também no suporte digital, com as referências bibliográficas.

Como Mariana já havia trabalhado durante muitos anos com apostila na rede particular, perguntei sobre o que achava da experiência de trabalhar com sistema privado de ensino, com material padronizado e sistematizado. Ela relatou que pensava de uma forma e mudou devido a sua participação no PNAIC:

> Eu achava importante ter esse material pelo que eu conhecia do trabalho, meu e das minhas colegas [da escola particular], querendo ou não, ela segue um caminho. Mas depois do PNAIC falando do brincar, dessa mudança da BNCC [Base Nacional Comum Curricular] também, a minha visão mudou um pouco ou muito até pra mim, porque acabou papel pra mim. Educação Infantil é raro usar papel, então a gente trabalha de outras formas, a gente quer que a criança aprenda, construa o conhecimento dela brincando, levando a experiência dela para a sala de aula. É isso que a gente quer privilegiar agora. (Mariana, em entrevista à pesquisadora, 06 ago. 2018)

O Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi lançado em 2013, no governo da presidente Dilma Roussef, com o objetivo de trabalhar a formação de professores do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, de todas as escolas públicas do país. No planejamento do programa, a partir de 2017, seria integrada a educação infantil. A professora Mariana relata que foi a formadora do PNAIC na Educação Infantil do município de São Lourenço e houve muito estudo, formações presenciais em universidades federais e que atribui a essa formação sua mudança de postura em relação ao uso de apostilas, já que teve acesso a referenciais importantes sobre as especificidades da educação infantil, o que possibilitou ampliar seus horizontes, pois trata de uma formação que realmente contribui para uma prática de qualidade na sala de aula.

Não temos o objetivo de avaliar a proposta de formação do PNAIC para a Educação Infantil, mas percebemos a importância da formação continuada dos professores, estruturada pelo Estado e por meio de parcerias com as universidades brasileiras. No Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, verificamos que as metas da educação infantil envolvem

primordialmente os esforços dos municípios, mas para serem alcançadas dependem da contribuição das esferas estadual e federal. De acordo com o documento "Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação" (2014), o financiamento, diretrizes gerais, apoio técnico, formação de professores, dentre outros, são condições imprescindíveis para a educação infantil, no entanto, não dependem somente dos municípios, os governos estaduais e federal devem assumir esse compromisso constitucional do regime de colaboração.

4.5 Cotidiano escolar

Pensar o cotidiano escolar é refletir sobre o que acontece diariamente na escola, nos diferentes espaços e tempos. Nesta perspectiva da análise do impacto da utilização do sistema de ensino privado, busquei compreender como os sujeitos traduziram a política em suas práticas e qual a consequência para a vida vivida pelas crianças na escola. Como os saberes, fazeres e poderes foram vivenciados, deslocados, negociados, alterando o que estava prescrito como indicação na política para professores e alunos.

A organização do tempo e espaço é um importante indício de qualidade na educação infantil. No documento Indicadores de Qualidade na Educação Infantil[22] (BRASIL, 2009), um dos indicadores refere-se à organização do tempo nos diferentes espaços escolares: As professoras organizam o tempo e as atividades de modo a permitir que as crianças brinquem todos os dias, na maior parte do tempo, tanto nas áreas externas quanto internas (BRASIL, 2009.

O documento indica que as professoras devem planejar variadas atividades, com a disponibilização de espaços e materiais que possibilitem brincadeiras, explorações, expressão, aprendizagens e interações, favorecendo e valorizando a autonomia da criança, para que as crianças possam fazer escolhas.

[22] O documento publicado pelo MEC, em 2009, foi elaborado de forma colaborativa entre diversos grupos (representantes de entidades, fóruns, conselhos, professores, gestores, especialistas e pesquisadores da área). Constitui-se em um instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de educação infantil, por meio de um processo participativo e aberto a toda comunidade. Apresenta sete dimensões fundamentais para a reflexão coletiva sobre a qualidade de uma instituição de educação infantil: Planejamento Institucional; Multiplicidade de Experiências e Linguagens; Interações; Promoção da Saúde; Espaços, Materiais e Mobiliários; Formação e Condição de Trabalho das Professoras e demais Profissionais; Cooperação e troca com as Famílias e Participação na Rede de Proteção Social. A fim de avaliar as dimensões, foram propostos indicadores que revelam aspectos da realidade e permitem analisar a qualidade da instituição de educação infantil em relação à dimensões elencadas.

Para compreender o cotidiano escolar, uma das questões das entrevistas foi sobre o impacto da utilização das apostilas no tempo e espaço escolares.

A diretora Dalia relatou que as auxiliares de creche ficaram muito assustadas, devido ao trabalho de grande responsabilidade de cuidar, alimentar cada criança, dar banho, trocar fralda, ou seja, de uma rotina intensa. Além da observação atenta de cada criança em relação ao movimento dela, como, por exemplo, se comeu, se está brincando, se consegue segurar, andar. Conforme afirma Janusz Korczak (1983, p. 30), "quero que se saiba que não existem livros, médicos, que possam substituir um pensamento individual vigilante, uma observação atenta". Mas precisavam organizar o trabalho com a apostila para aquelas crianças tão pequenas.

> E aí tem um tempo para a atividade daquela apostila ali, né? Que alguém, em algum lugar, em algum escritório, algum gabinete pensou. Elas [crianças] estavam ali, naquele contexto de inverno, por exemplo, que faz muito frio, nosso inverno é rigoroso. Lá na creche, as crianças poderiam estar no sol, porque faz muito frio lá na creche, onde eu estava, principalmente nas salas, elas tinham que ir para a sala, porque tinha que fazer aquela atividade, cumprir aquela atividade. Nesse sentido, interferia diretamente na condição do trabalho. (Dalia, em entrevista à pesquisadora, 29 jan. 2018)

A auxiliar de creche, Ana Laura, explicou a organização do tempo na rotina da creche. Relatou que as crianças fazem entre quatro e cinco refeições ao dia. Todas as vezes elas precisam se locomover da sala até o refeitório, que já é uma demanda de tempo, sair da sala, ir ao refeitório, voltar para sala, o que leva em torno de quarenta e cinco minutos para cada refeição. As crianças também têm o período de sono, porque chegam às sete e meia da manhã na creche e ficam até às cinco horas da tarde, no período integral.

> E, claro, que a gente não pode ficar preso apenas à apostila, a gente tinha que fazer também outros tipos de atividades livres, brincadeiras, brinquedos no chão, algo que realmente acrescente no desenvolvimento da criança, que ela vá se desenvolver. A apostila tomou, infelizmente, o tempo em que a criança estaria brincando de uma forma mais livremente, que é o importante nessa faixa etária deles. A apostila tomou um pedacinho do que eles mais precisam. (Ana Laura, em entrevista à pesquisadora, 20 mar. 2019)

Sobre o planejamento para realizar as atividades da apostila na sala de aula com as crianças, Ana Laura explicou que havia um cronograma pronto da apostila que era dividido nos bimestres, de acordo com o calendário escolar. A supervisora fazia o controle do cronograma que a auxiliar considerava um controle rígido, porque tinham que dar conta da apostila, "tinha que passar todo aquele conteúdo para a criança. O que eu acho engraçado é assim, né? A gente tinha que dar conta, mas não pensavam se a criança ia dar conta de absorver aquele conteúdo" (Ibid.)

Indaguei como acontecia esse processo na creche, com as crianças ainda tão pequenas.

> As crianças achavam, às vezes, até interessante, porque acho que elas se sentem grandes, por mexer com material diferente. Tinham realmente algumas atividades interessantes. Mas é uma coisa que fica maçante, porque você precisava trabalhar aquilo, mas eles não conseguiam concentrar por tanto tempo. Para você conseguir desenvolver uma atividade com vinte crianças, cada uma com sua folha de apostila, numa salinha de 2 a 3 anos, você vai demorar, no mínimo, quarenta minutos para que todas terminem essa atividade. Então, pode ser que tenha criança que vai conseguir terminar em cinco minutos, daí o que ela vai ficar fazendo no resto do tempo em que você está auxiliando outras crianças? Porque elas não têm autonomia para fazer aquilo tudo sozinha. A gente precisa intervir, estamos ali para isso. E isso era um grande problema, eu ajudo primeiro uma criança e a última que eu vou ajudar ficou lá esperando, e a primeira que terminou também ficou lá esperando. É uma grande perda de tempo e fica maçante, entediante para a criança. (Ibid.)

A cena descrita por Ana Laura, apresenta um quadro típico de aulas do ensino fundamental, uma antecipação das etapas posteriores de escolarização, que se contradiz à construção de uma identidade de creches e pré-escolas previstas há anos nas legislações educacionais, desde a Constituição Federal, LDBEN e Diretrizes Curriculares da Educação Infantil.

> Porque como eu te falei, as crianças não têm maturidade para usar esse tipo de material, nós não tínhamos o método correto para poder aplicar as apostilas para as crianças. A estrutura de dentro da sala de aula também não ajudava, as folhas [da apostila] eram grandes, as mesas eram muito pequenas. Então a gente não tinha o espaço adequado para poder usar. Mas a meu ver o maior motivo é que não é adequado para crianças com até 3, 4, 5 anos talvez, porque elas não têm maturidade, porque elas, nessa idade, precisam de um outro tipo de trabalho, com psicomotricidade, com o concreto, que eles vão conhecer o próprio corpo, que eles vão aprender as funções de cada parte do corpo, aprender alguns valores mesmo, a respeitar o coleguinha, são coisas que não tem necessidade de utilizar uma apostila. Você precisa estar ali presente com as crianças, junto com elas, sentar no chão, brincar junto, levar para fazer um passeio legal, ter uma experiência diferente com as crianças. Eu acho que isso é que é mais importante e valioso. Para eles têm muito mais valor para o aprendizado, eles vão aprender brincando, eles não têm ainda aquela vontade de aprender sentando e olhando para uma folha [alguma criança tem?], isso para eles não têm valor. Eles querem experiências, querem coisas vivas, alegres, que prendam e chamem a atenção deles, né? Desperte a curiosidade. E eu posso afirmar que, nestes doze anos de trabalho, uma folha de papel não é o que desperta nem a curiosidade, nem a atenção de uma criança de 0 a 5 anos. (Ibid.)

Os professores e auxiliares foram percebendo a inadequação do material, por meio da própria observação do trabalho e reação das crianças. O relato da professora Mariana exemplifica algumas situações ao explicar que a apostila trazia muitas atividades de desenho,

destaque e quebra-cabeça. Além de muitas imagens e informações que dependiam de o professor passar e fazer o aluno se interessar por aquilo. Muitas vezes as crianças falavam: 'Ah, desenhar de novo, de novo?' Elas ficavam entediadas. Disse que vinham muitas partes para destacar, que eram até atividades legais, mas para o maternal e 1º período ocorriam alguns problemas na utilização, "rasgava, perdia peça, e não era assim pra idade deles [alunos] a quantidade de peças, perdia uma ali, eles queriam morrer. Eles choravam, às vezes o professor brigava 'você perdeu, agora vai ficar faltando' então era um sofrimento também".

Como nos adverte, o grande educador, Janusz Korczak (1983, p. 67) sobre o instinto de autodefesa das crianças,

> Nós lhe damos leite demais para beber ou um ovo que não está muito fresco para comer? Ela vomita. Nós lhe passamos uma informação que ultrapassa o seu entendimento? Não o escuta. Não falo apenas por falar ao dizer que é uma sorte para a humanidade não podermos obrigar as crianças a obedecerem aos médicos educativos que vão contra seu bom senso ou sua saudável vontade.

Parafraseando Korczak, não seria, portanto, uma sorte para a humanidade não podermos obrigar as crianças a obedecerem às soluções educacionais que vão contra sua saudável vontade?

Outro aspecto que afetou o cotidiano escolar foi a sobreposição dos planejamentos de conteúdos escolares, pois além dos conteúdos da apostila, a própria Secretaria Municipal enviava um planejamento anual, como destaca a professora Mariana.

> Tinha um planejamento paralelo, que veio pronto da Secretaria de educação, dividido por bimestres que a gente tinha que trabalhar aquilo e conciliar aquilo com a apostila. A apostila tinha que ser vencida. Não é? Então foi assim, padronizaram em todas as escolas e nessa parte curricular que a prefeitura enviava, cada escola tinha autonomia de criar em cima daquilo, mas tinha que seguir aquela linha, não podia desviar daquilo. No primeiro bimestre tinha que ser trabalhado aquilo, no segundo, terceiro e quarto. Conteúdos, por exemplo o que trabalhava na identidade e autonomia. [...] Tinha gente que não trabalhava as duas coisas, né? Às vezes tinha no papel, mas não dava tempo de trabalhar [...] porque a criança também tinha uma resposta diferente, você pensava em calcular um tempo, a criança dava um retorno diferente, então isso era complicado, muita gente não conseguia fazer esse trabalho. Ou então sentava um dia e falava para criança: "vamos pintar todas as páginas, vamos fazer todas as atividades". (Mariana, em entrevista à pesquisadora, 06 ago. 2018)

A professora Márcia, que trabalha na escola com as turmas de 4 e 5 anos, relatou que as crianças passaram a não sair muito da sala, para ir ao parquinho, brinquedoteca, biblioteca pois

tinham que adiantar a apostila, que chegava atrasada e se fosse sair da sala, não dava conta de terminar.

Enfim, foram muito recorrentes nas entrevistas o prejuízo na organização do tempo e espaço com a utilização das apostilas tanto na creche, quanto na pré-escola.

Em decorrência dos relatos dos diferentes sujeitos, considerando os princípios e diretrizes das legislações para a educação infantil e à luz do referencial teórico utilizado na pesquisa (ADRIÃO, 2017; ADRIÃO et al. 2019; ADRIÃO, DAMASO, GALZERANO, 2013; FREITAS, 2012; PARO, 2012b, ROSEMBERG, 2002; SOUZA, 2017) entendemos que a utilização de sistema privado fere os princípios democráticos da escola pública. A padronização do currículo na educação infantil desconsidera o direito de a criança viver sua vida presente, poder ser o que ela é, em sua singularidade (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2004; KORCZAK, 1981; 1983).

5. CICLO DA POLÍTICA - Resultados e efeitos

Neste último capítulo serão explorados os resultados e as consequências da utilização do sistema privado de ensino para os sujeitos e para a rede pública municipal de educação. Pretende-se aprofundar a reflexão a respeito da necessária condição de sujeito do educador e educando e a violação dessa condição por meio da política municipal de aquisição de "sistemas de ensino privado", evidenciando as consequências de sua utilização.

5.1 Processo de Trabalho na Escola

Um importante fator negligenciado pela política de utilização de sistema de ensino privado na educação é a questão da necessária condição de sujeito do educador e do educando no processo de trabalho que ocorre na escola. Ao determinar a implantação da utilização de apostilas na educação infantil, sem um processo de diálogo e interlocução com os professores, profissionais da educação e na perspectiva de uma análise do que realmente é importante para as crianças neste período da vida escolar, para a criação de uma identidade de trabalho na educação infantil, negou-se a condição dos sujeitos que participam do processo de trabalho na escola.

Para compreender de forma mais ampla este processo, recorremos à concepção de trabalho sob a forma exclusivamente humana, como explica Marx, "a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade" (MARX, 2010, p. 211). Portanto a abelha, a formiga, a aranha encontram-se no domínio da necessidade, de formas instintivas, da natureza. O homem transcende a natureza para produzir sua existência por meio do trabalho. Dessa forma, o homem imagina, planeja e idealiza antes de realizar o trabalho. O trabalho humano é a expressão de uma vontade, da própria condição de sujeito do homem, que transcende a natureza, produzindo sua existência e tornando-se humano-histórico.

Ao produzir sua existência o homem produz cultura (conhecimentos, informações, valores, crenças, tecnologia, arte) que é apropriada por cada nova geração por meio da educação. A educação é, pois, um trabalho cujo fim é a produção do ser humano-histórico (PARO, 2014). Por consequência, aprender a ser homem depende de um processo de trabalho educativo.

Para compreender o trabalho em seu sentido geral, é relevante nomear os elementos que constituem o processo de trabalho humano, quais sejam: os meios de produção, que se

subdividem em objeto de trabalho e instrumento de trabalho e a força de trabalho, que é a energia humana despendida no processo de trabalho. Portanto, para que o trabalhador realize o trabalho é necessário que exista um objeto de trabalho, que é a matéria a que se aplica o trabalho e o instrumental de trabalho, ou seja, os meios de trabalho que servem para operar sobre o objeto de trabalho (MARX, 2010). "No processo de trabalho, a atividade do homem opera uma transformação, subordinada a um determinado fim, no objeto sobre que atua por meio do instrumental de trabalho" (Ibid., p. 214). Para produzir uma cadeira, por exemplo, o trabalhador utiliza os instrumentos, serrote, martelo, dentre outros, para tecer no objeto, madeira, um novo produto, a cadeira.

Na sociedade capitalista, as classes sociais são determinadas pela posição que determinados grupos têm em relação à detenção dos meios de produção (objetos e instrumentos de trabalho). Assim, a classe dominante é a detentora dos meios de produção e a classe dominada da força de trabalho. Ao vender sua força de trabalho à classe dominante, o trabalhador busca o salário que garante sua subsistência. No entanto, ele recebe apenas o valor correspondente a sua força de trabalho, mas produz um valor muito maior do que o valor dessa força de trabalho. A classe dominante é quem se apropria do excedente da produção. Assim, "em nossa sociedade, a razão mercantil está articulada, em última análise, a essa reprodução ampliada do capital, que se faz pela realização do lucro, cujo substrato é a apropriação do valor excedente produzido pelo trabalho" (PARO, 2013, p. 958).

A razão mercantil se faz presente nas políticas educacionais ao defender os interesses econômicos particulares na venda de produtos e serviços, como é o caso da venda de sistemas privados de ensino para a educação pública, em detrimento de ações que favoreçam a melhoria das condições de trabalho dos educadores e educandos.

No entanto, os interesses da empresa capitalista e da escola são antagônicos. A administração da empresa capitalista tem como finalidade a obtenção do lucro, da manutenção da ordem social vigente, baseada na lei natural do mais forte. A administração escolar tem como fim o ser humano educado, visando à transformação social, por meio da ausência de dominação e na busca da verdadeira liberdade. Em decorrência disso, políticas educacionais baseadas na razão mercantil resultam em uma educação voltada para subalternidade.

Existe, ainda, uma especificidade na educação, em que o objeto de trabalho é o educando, pois é ele que vai se transformar no produto do trabalho educativo, em sua personalidade viva, já que ao apropriar-se da cultura, ele se faz humano-histórico. Acontece que esse objeto de

trabalho é também um sujeito, um sujeito de vontade e só se educa como sujeito, só aprende se quiser (PARO, 2014). Portanto, tanto educador, quanto educando são trabalhadores, pois despendem energia, força de trabalho para ensinar e para aprender. Temos assim a necessária condição de sujeito do educador e do educando para que a verdadeira educação aconteça e obtenha seu produto: o ser humano educado.

5.2 A especificidade da ação pedagógica e o processo de trabalho na Educação Infantil

O atendimento das crianças de 0 a 5 anos de idade na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é definido pela Constituição Federal de 1988 e pela LDBEN 9394/96, que disciplina a educação escolar e apresenta como finalidade desta etapa o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e comunidade. Para tanto a educação escolar voltada para o atendimento das crianças pequenas requer uma adequada interpretação das formas como as crianças vivenciam o mundo, manifestam desejos, constroem conhecimentos e interagem nesse momento de suas vidas (BRASIL, 2013).

O artigo 4º das diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil apresenta a condição de sujeito da criança para a formulação das propostas pedagógicas da educação infantil,

> As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p. 97)

Nesta perspectiva, a diretriz prevê que o currículo da Educação Infantil seja concebido como um conjunto de práticas que articulem os saberes e experiências das crianças com os conhecimentos pertencentes ao patrimônio cultural. Os eixos norteadores das práticas pedagógicas devem basear-se em interações e brincadeira.

As palavras do médico e educador Janus Korczak, em seu livro, **Como amar uma criança,** apresenta de forma singular a importância das brincadeiras, jogos e interações infantis:

> Não podemos esquecer que os jogos não são privilégio da infância: os adultos também têm seus jogos. Achamos que as crianças nem sempre brincam por prazer, muitas brincadeiras são apenas imitação dos deveres dos adultos; e

> variam conforme os lugares onde as crianças brincam: no campo, na cidade, entre quatro paredes de um quarto; não podemos falar sobre elas sem falar no lugar que ocupam na sociedade contemporânea.
> A bola.
> Observe os esforços do menor para suspendê-la ou dirigi-la em determinada direção.
> Observe os esforços que faz o garoto mais velho, que se exercita em pegá-la com a mão direita, depois com a mão esquerda, fazê-la pular várias vezes, enviá-la diretamente para o fim desejado.
> Será ótimo para quem fizer melhor, jogá-la mais alto, mais longe, mais certeiramente: emulação, perfeccionismo, triunfo e fracasso. [...]
> Na verdade, muitos jogos infantis representam verdadeiro trabalho para as crianças. [...]
> Brincando, as crianças permutam seus pensamentos, sonham com determinado assunto, concedem a si poderes dos quais ainda não dispõem na vida real. Assim expressam a essência de suas opiniões como um autor faz em seu livro. Brincando na escola, fazendo visitas imaginárias, oferecendo chá para boneca, vendendo e comprando, contratando e despedindo empregadas, elas caricaturizam inconscientemente a sociedade adulta. Levam suas brincadeiras a sério. (KORCZAK, 1983, p. 107-114)

Assim, ao considerar a centralidade da criança e sua condição de sujeito, as creches e pré-escolas devem elaborar as propostas curriculares de acordo "com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, [que] estabelecerão modos de integração dessas experiências" (BRASIL, 2009, p. 100).

Como apresentado, além de sujeito a criança é também o objeto neste processo de trabalho, pois é ela quem se modifica ao educar-se. Por isso, o trabalho docente apresenta especificidades que não permitem a realização de um trabalho alienado, que separe a concepção da execução, como acontece na utilização de sistemas privados de ensino nas escolas.

Conforme explica Vitor Henrique Paro (2014, p. 963),

> Num trabalho qualquer, o trabalhador (individual ou coletivo) imprime sua ação de transformação no objeto de trabalho, o qual *resiste* de forma passiva (como objeto) a essa intervenção, deixando-se plasmar num novo produto. No caso da educação, não. A ação do educador não se dá de uma forma exterior, como quem transforma o objeto de trabalho e este se deixa transformar no produto [como a madeira em cadeira]. Aqui, o educador oferece condições para que o educando aprenda, e este *reage* ativamente, participando como *sujeito* (orientado por sua vontade) da elaboração do produto.

Portanto, em um trabalho qualquer não há necessidade de haver nenhum compromisso afetivo ou social com o produto/mercadoria que resulta da produção, pois o interesse do proprietário é o lucro e o interesse do trabalhador é o salário. Já no trabalho docente, embora exista o interesse pelo salário que garante a subsistência, a motivação do educador não pode se restringir a isso, "sob pena de sua produtividade ficar seriamente comprometida. O fato de que

o aluno só aprende se quiser e de que, portanto, o professor precisa levá-lo a querer a aprender, exige que este [...] se envolva pessoal e politicamente com seu objeto de trabalho" (PARO, 2013, p. 965).

Dessa forma, além do aluno, objeto de trabalho, operar como sujeito, o professor também precisa atuar como sujeito que dialoga com o sujeito aluno. Nessa condição se apresenta a especificidade do trabalho docente, que se coloca diante de questões singulares, em que o técnico e o político estão interligados. Portanto, a ação política, em sua forma democrática, é uma necessidade técnica da ação pedagógica. Por isso, é inconcebível que as políticas educacionais desrespeitem os princípios constitucionais, tais como previstos na Constituição Federal de 1988, que asseguram a garantia da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e a gestão democrática do ensino público. Esses princípios vão ao encontro do atendimento do interesse público, da formação de seres humano-históricos, da garantia do direito à educação.

A interferência da iniciativa privada na escola pública, por meio da compra de sistemas de ensino privado pelos governos, descaracteriza o direito à educação como um bem público, pois atende ao interesse de grupos particulares, que têm interesses mercantis, e retira do educador a condição de sujeito que tem o direito e o dever de planejar, organizar e executar o processo pedagógico em colaboração com os colegas e educandos. A fala da supervisora Débora exemplifica a violação aos direitos e deveres do professor e ao direito das crianças com a adoção das apostilas na escola:

> ela não dá abertura para o professor criar. O professor tem capacidade de criar, de elaborar seu plano de aula, pesquisando vários materiais. E a apostila, não! Como eu já falei, como ela unifica, ela é igual para todos. Ela engessa o trabalho do professor. [...]
> Então, ela foge da realidade da criança. É um material que ele já vem pronto. Ele foi organizado por uma região que não foi a nossa, que traz realidade de outra região, e não abrange nada da nossa região. [...]
> As crianças não gostavam porque era o material que tinha muita linguagem oral [que é fundamental para a Educação Infantil, mas a partir de um lugar de fala que interesse alunos e professores], mas ele ficava muito aquém das atividades práticas. E a criança gosta da atividade prática, ela gosta de manipular, ela gosta de sentir, ela gosta de agir, do fazer. Então eles não gostavam. Quando a proposta da professora naquele dia era trabalhar com o material, as crianças não gostavam. [...]
> A minha filha mesmo falava que não gostava da apostila. (Débora, em entrevista à pesquisadora, 20 mar. 2018)

Parafraseando Paulo Freire, a domesticação do professor à utilização do sistema privado de ensino, engendra um falar quase como um recitar de memória, ao repetir o lido com precisão, sem ensaiar algo pessoal, pensa errado, mecanicistamente. “A realidade com que eles têm que ver é a realidade idealizada de uma escola que vai virando cada vez mais um dado aí, desconectado do concreto” (FREIRE, 1996, p. 14).

Em relação ao planejamento coletivo, a professora Márcia apresenta o grande prejuízo causado a partir da utilização do material,

> Pesquisadora– E como era o planejamento na escola antes da apostila?
> Márcia – A gente sempre trabalha em equipe, fazendo o planejamento juntas, com todo apoio da supervisora, procurando focar a realidade da criança, com bastante concreto, para depois dar o registro. Primeiro sempre no concreto, porque a criança aprende brincando. Sempre um tirando dúvida do outro, sempre a experiência que a gente tem, a gente passa, para ver se vai dar certo para outras turmas.
> Pesquisadora – E quando iniciou o trabalho da apostila? Como ficou esse planejamento?
> Márcia – Atrapalhou bastante. Primeiro pelo atraso, tinha atividades muito difíceis para as crianças. A gente pegava a aula daquele dia, da parte da apostila, estudava e tentava assim simplificar o máximo possível para ver se dava tempo, para criança não achar aquilo muito chato, mas mesmo assim, ficava uma atividade corrida, além do atraso, as crianças não prestavam muita atenção, não tinham interesse. Aquilo para eles estava uma coisa muito chata. (Márcia, em entrevista à pesquisadora, 30 jun. 2018)

Entendemos que uma consequência da utilização do sistema privado de ensino é a incompatibilidade entre a utilização de materiais padronizados e a autonomia necessária para a realização do planejamento coletivo, com conteúdos significativos, elaborados pela escola, por meio de seu projeto pedagógico (ARELARO, 2015). Conforme nos ensina Paulo Freire (1996, p. 14), “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. Para Azanha (2001, p. 28, apud ARELARO, 2015, p. 23), “a tarefa educativa tem como pressuposto ético a autonomia de quem educa. Sonegada esta condição, a escola perde sua autêntica feição educativa e transforma-se em instrumento de dominação”.

Ao conversar com a aluna Sossô, que atualmente está no 5º ano do ensino fundamental, na mesma escola em que estudou na educação infantil, sobre o que mais gosta na escola ela responde: “É que é uma escola assim que você pode fazer tudo, que eles vão te ajudar, mas eles não vão te deixar livres, eles vão te deixar [livres], mas eles vão mesmo assim dar sua educação do jeito que tem que ser”. Perguntei se lembrava da educação infantil e quais as principais recordações,

> A gente pintava lá no azulejo, a gente ia no parquinho, a gente tinha nosso horário de brincar e também o nosso horário de conversar.
> Pesquisadora – Ah, é? Como que era esse horário de conversar? Você lembra?
> Sossô – É quando todo mundo terminava, a tia Márcia e a tia Rosa elas sempre deixavam a gente conversar, enquanto elas faziam a outra atividade.
> Pesquisadora – E o que você mais gostava quando você estava na educação infantil?
> Sossô – Humm, dos professores, né? Que eram sempre muito gente boa, tanto que eu converso com elas até hoje. (Sossô, em entrevista à pesquisadora, 01 set. 2018)

Ao analisar a fala da aluna percebemos a importância da brincadeira, da interação e do relacionamento entre educador e educando. Afinal, esses foram os registros marcantes em sua memória.

Ao perguntar sobre a utilização das apostilas, se ela gostava e se os colegas também gostavam, a aluna relata que gostava, porque era legal e dava para aprender. Em relação aos colegas, Sossô explicou,

> Eu acredito que sim, né? Porque como a gente não teve experiência com outras coisas, então não tem como a gente saber se gostou ou não.
> P – E você achava fácil ou difícil?
> S – Dependia muito da atividade. Tinha umas que eram mais difíceis e outras que eram mais faceizinhas. (Ibid.)

O encantamento da aluna manifestado na entrevista relaciona-se às interações infantis, brincadeiras e relacionamento com as professoras. Já a apostila, aparece como um apêndice, ela relata que era legal, dava para aprender, mas finaliza de forma muito inteligente, que não tem como saber se gostavam ou não, já que não tiveram outra vivência para comparar.

Cabe aqui retomarmos o conceito de política que se faz na convivência com os outros, por meio do diálogo entre os sujeitos. A relação que a Sossô manifesta com as professoras vai ao encontro deste conceito de política, mediada pelo diálogo. Por outro lado, os relatos da supervisora Débora e da professora Márcia denunciam um retrocesso no planejamento coletivo da escola, porque antes de utilizarem a apostila faziam o planejamento de forma coletiva, por meio da troca de experiências. A partir da utilização da apostila, tem-se a tentativa da dominação do sistema privado de ensino sobre a vontade dos educadores e educandos, reduzindo-se estes à condição de objetos.

5.3 A resistência como estratégia política

Uma consequência da política municipal foi a resistência gerada na utilização do Sistema Privado de Ensino, considerando que todo poder gera resistência, pois “a resistência se

dá, necessariamente, onde há poder" (REVEL, 2005, p. 74). Neste sentido, as escolas precisaram lidar com as múltiplas demandas da política e por isso, interpretaram e traduziram em práticas, em condições materiais reais, com os recursos que disponibilizavam e dessa forma transformaram a política. O depoimento da professora Márcia destaca o processo de reação e resistência a partir do impacto das apostilas no cotidiano escolar,

> Pesquisadora – E tinha cobrança para cumprir e terminar a apostila?
> Márcia – Tinha. Era assim, a Educação mandava uma data para terminar a apostila por bimestre. A apostila chegava atrasada, por exemplo, no final de março, o bimestre acaba em abril. Eles davam o prazo até o meio de maio para terminar a primeira apostila. Aí já chegava a segunda apostila. Aí você ficava naquela correria, tinha que dar mais de duas folhas por dia, para poder vencer. Então meio que algumas atividades que eram boas na apostila, que tinha que trabalhar no concreto, tinha que fazer correndo. Eu não gosto de trabalhar correndo, eu gasto o tempo conversando, no concreto e as crianças gostam. Mas quando você olha no relógio a aula já está acabando. Então trabalhar correndo não dá. E a apostila foi um trabalho corrido.
> Pesquisadora – Foi assim nos quatro anos?
> Márcia – No penúltimo ano, eu comecei a selecionar o que eu ia dar, foi apostila pra casa sem terminar, só algumas páginas feitas, pois estava prejudicando muito as crianças. (Márcia, em entrevista à pesquisadora, 30 jun. 2018)

Os profissionais que participaram das entrevistas relataram o impacto negativo que o material causou à viabilização da proposta pedagógica das escolas, à possibilidade de realização de um trabalho significativo, à organização do tempo e espaço escolares e, por esses motivos, resistiram e conseguiram que o município não renovasse o contrato com o sistema de ensino a partir do ano de 2017.

Em decorrência disso, consideramos a resistência como um contexto de estratégia política desenvolvido nas escolas para enfrentar o retrocesso da adoção de modelos padronizados e subserviência à lógica de mercado imposta para a educação pública.

Se, logo no início do processo de utilização do material apostilado, em 2012, houve uma expectativa das famílias em relação ao status que o material trazia, como uma oferta de educação de qualidade comparada à rede de ensino particular, a materialização do processo, durante os quatro anos de vigência do contrato com o sistema privado de ensino, não cumpriu o prometido, conforme relata a diretora Dalia,

> num primeiro momento eu percebi que as famílias falaram "nossa meu filho vai ter a mesma educação que o ensino privado, que uma escola particular." Mas engraçado que isso depois no decorrer do tempo não se fez importante, que eles esqueceram. Volto a repetir. Por coincidência eu estava na Secretaria de educação e agora que encerrou o contrato nunca sequer um pai chegou e

> perguntou "nossa, mas por que vocês tiraram o material", nunca, nunca. (Dalia, em entrevista à pesquisadora, 29 jan. 2018)

O relato da Rosa, mãe da aluna Sossô, que utilizou o material e do Henrique, que estudou na mesma escola, sem o material apostilado, corrobora a insignificância do material, já apresentada pela diretora,

> Não fez diferença. Não teve nada que a apostila tenha sobressaído em relação ao que o Henrique não usou. Que era mais aquela coisa do plano de aula. Eu acho que não houve essa melhoria. Uma coisa que eu poderia olhar: 'Nossa, mas na Sossô ficou tão explícito tal coisa, ou ela gostou tanto de tal coisa." Não. Eu não vi diferença mesmo não. (Rosa, em entrevista à pesquisadora, 01 set. 2018)

Como a Rosa, mãe da aluna, participa ativamente do Colegiado Escolar, que dentre outras funções, acompanha deliberações financeiras dos recursos públicos, perguntei sobre o impacto que o investimento realizado pelo município para a compra do sistema privado de ensino causou. Mais uma vez ela retoma a questão, ainda que no senso comum, de sua percepção sobre o processo de ensino aprendizagem por meio da utilização das apostilas,

> eu acho que como não teve diferença para quem estava usando, eu acho que se tivesse dado uma diferença muito grande em questão de aprendizado, de amadurecimento, eu acho que aí valeria a pena. Mas eu acho que não houve isso. Não teve essa discrepância: "Ah, porque o fulano estudou com a apostila e foi muito melhor o infantil dele. Ele veio para o primeiro ano muito mais maduro, muito mais isso, do que aquele que foi sem apostila sem nada." Então eu acho que não houve. (Ibid.)

Dessa forma, posiciona-se em relação ao emprego da verba pública destinada à empresa privada, "eu acho que esse investimento deveria ter sido feito em reformas, melhorias das escolas [...] do que fazer um gasto absurdo em uma apostila que não fez aquele resultado que achou que fosse dar".

Rosa conseguiu perceber que o investimento público deve incidir na melhoria da escola, nas necessidades de cada realidade concreta. No caso pesquisado, os aspectos que realmente são importantes na política de educação infantil do município de São Lourenço apontam para a formação dos profissionais, remuneração, carreira e condições de trabalho, os quais vêm sendo negligenciados há muitos anos pela política municipal de educação infantil.

Bianca Corrêa adverte que tais aspectos

> costumam ser negligenciados tanto por governos quanto pelos reformadores empresariais da educação, que não obstante se autodefinam defensores da primeira infância e dos direitos da criança, raramente se debruçam sobre o

> problema de custos envolvidos na oferta da educação infantil pública, gratuita e de qualidade. (CORREA, 2019, p. 86)

Nessa perspectiva, Correa (2019, p. 84) indica que "embora a conjuntura internacional indique a prevalência de uma visão instrumental e economicista da primeira infância e da educação infantil, algumas contradições abrem brechas", como a do caso aqui pesquisado, "para argumentarmos em prol da ideia de que a educação é um direito humano construído socialmente e do qual não podemos abrir mão".

Em artigo sobre Política e Planos de Educação no Brasil, José Mário Pires Azanha (1993), aborda a questão de que uma política de educação realmente democrática deveria fixar apenas diretrizes gerais em relação ao caráter especificamente pedagógico, deixando a vida das escolas ser decidida por elas próprias, respeitando as orientações contidas nas diretrizes e explica,

> Eventualmente, escolas às quais se permite a autonomia de decisão e de ação poderão encontrar dificuldades para atingir níveis de desempenho exteriormente fixados. Isso não tem a menor importância. Hipotéticos níveis de eficiência que seriam alcançáveis se houvesse uma orientação rígida e centralizada não podem justificar, da parte de órgãos centrais, tentativas de intervenção e correção. Já dizia Bacon que a verdade brotará mais facilmente do erro do que da confusão. Convém deixar que as escolas corrijam seus próprios erros, quando for o caso, mas não convém que aqueles que educam fiquem confundidos e inseguros a respeito de suas intransferíveis responsabilidades na ação educativa. (Ibid., p. 85)

É esperançoso pesquisar uma história de resistência que inviabilizou a continuidade de um projeto que adota a proposta de padronização curricular e de gestão educacional subordinada a interesses mercantis que, "em nome de uma eventual competência da escola pública, vem gerando orientações uniformizantes e um surpreendente e contraditório processo de silenciamento das vozes da escola" (ARELARO, 2015, p. 15).

Diante de tamanho retrocesso, o posicionamento dos educadores, sinalizam que o processo de materialização da política resultou num momento fundamental de reflexão crítica sobre a prática. Como nos ensina Paulo Freire (1996, p. 15),

> É pensando criticamente a prática de ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. [...] Seria, porém, exagero idealista, afirmar que a assunção, por exemplo, de que fumar ameaça minha vida, já significa deixar de fumar. Mas deixar de fumar passa, em algum sentido, pela assunção do risco que corro ao fumar. Por outro lado, a assunção se vai fazendo cada vez mais assunção na medida em que ela engendra novas opções, por isso mesmo em que ela provoca ruptura, decisão e novos compromissos. Quando assumo o mal ou os males que o cigarro me pode causar, movo-me no sentido de evitar os males. Decido, rompo, opto. Mas, é na prática de não fumar que a assunção

> do risco que corro por fumar se concretiza materialmente. Me parece que há ainda um elemento fundamental na assunção de que falo: o emocional. Além do conhecimento que tenho do mal que o fumo me faz, tenho agora, na assunção que dele faço, legítima raiva do fumo. E tenho também a alegria de ter tido a raiva que, no fundo, ajudou que eu continuasse no mundo por mais tempo. Está errada a educação que não reconhece na justa raiva, na raiva que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência um papel altamente formador.

Acreditamos que resistir a uma política que se distancia de princípios democráticos previstos na Constituição de 1988 e desconsidera a condição de sujeito de professores e alunos no processo pedagógico seja um posicionamento importante dos profissionais, no sentido de promover rupturas necessárias para viabilização de propostas mais democráticas e participativas para a educação infantil municipal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os princípios constitucionais da educação, proclamados na Constituição Federal de 1988 e referendados na LDBEN nº 9304/96, representaram importantes conquistas em relação ao direito à educação. No entanto, enquanto construção teórica, a possibilidade de democratização da educação tensiona-se com os interesses da classe dirigente e da economia global. Essa classe imprime marcas profundas na educação, na escola e nos processos de gestão. Por isso, com o avanço do neoliberalismo, temos assistido à desconstrução dos direitos sociais, dentre eles, o direito à educação. Para Diana Ravitch (2011, p. 224)[23],

> Há algo de fundamentalmente antidemocrático em entregar o controle das políticas para a educação pública a fundações privadas comandadas pelas pessoas mais ricas da sociedade; quando as mais ricas dessas fundações se juntam por um propósito comum, elas representam uma força particularmente poderosa que está além do alcance das instituições democráticas.

A atuação do BIRD na formulação das políticas públicas para os países pobres e em desenvolvimento exerce grande influência no processo de privatização da educação no Brasil, em um contexto de Estado mínimo, de ampliação do privado em detrimento do público, na perspectiva da destruição de direitos historicamente conquistados.

O gerencialismo tem sido o modelo implantando na administração pública com vistas à redução do Estado e à "desburocratização", por meio de mecanismos de gestão empresarial. O modelo implementado no Reino Unido e nos Estados Unidos, nos anos de 1980, foi introduzido no Brasil, na década de 1990, mas a promessa da "excelência" não foi cumprida.

Conforme apontado por Lisete Arelaro (2015, p. 16), "a norma 'descentralizar as ações e centralizar as decisões', que reestruturou e redesenhou o aparato de Estado brasileiro estabeleceu novas rotinas de gestão pública [...] pelo toque de modernidade", são elucidadas no caso concreto pesquisado, mediante as contradições encontradas.

A opção política do governo de promover a eleição para os diretores das escolas, considerado como um processo importante de democratização da educação municipal, é antagônica à decisão arbitrária de compra de sistema privado de ensino para a educação infantil

---

[23] Diane Ravitch é professora e pesquisadora de educação na Universidade de Nova York. Foi secretária assistente de educação e conselheira do secretário de educação do presidente George H. W. Bush, de 1991 a 1993. Participou da Junta Nacional de Assessoramento Governamental, que supervisiona testagens federais, sendo indicada pelo presidente Clinton. Em seu livro "Vida e Morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação" examina a sua carreira na reforma educacional americana e repudia as posições que defendeu anteriormente, critica as ideias de reestruturação das escolas por meio de privatização, testagem padronizada, dentre outros e demonstra que o modelo empresarial não é uma forma apropriada de melhorar as escolas (RAVITCH, 2011).

municipal, sem participação dos próprios diretores eleitos para representar os interesses de suas comunidades, bem como do Conselho Municipal de Educação e da comunidade escolar, o que demonstra um caráter centralizador, que fere o princípio da gestão democrática da educação.

O aumento de matrículas e acesso a creche e pré-escola no período de municipalização das creches, de 2007 a 2014, constitui um avanço importante para a educação municipal, porém, não foi acompanhado por uma política pública consistente de atendimento à infância. A justificativa de padronizar o trabalho da rede municipal e melhorar a qualidade da educação infantil, por meio da utilização de material padronizado, tecnologias e soluções educacionais, destinaram a verba pública para o setor privado, mascarando as reais necessidades da educação infantil municipal, quais sejam: ausência de professores para atendimento de crianças de 0 a 3 anos, ausência de concurso público e a contratação de profissionais com carga horária maior e salário menor que os profissionais e professores concursados, ausência de carga horária destinada ao planejamento semanal no atendimento das creches, ausência de uma política municipal para a educação infantil na perspectiva da construção de "um modelo de educação infantil democrático, de qualidade, centrado na criança, isto é, em suas necessidades e cultura" (ROSEMBERG, 2002, p. 39). Portanto, na forma mercadoria, os serviços, apostilas e maletas mascaram as verdadeiras carências da educação pública.

No entanto, como observado nos capítulos 4 e 5, a materialização da política de utilização de apostilas na educação infantil não se efetivou como planejado pelo sistema privado de ensino e pelo governo municipal. Ao desconsiderar a especificidade do trabalho pedagógico, a condição de sujeito do educador e do aluno, cometeu-se um erro recorrente nas políticas educacionais, qual seja: a imposição de que os contextos devem adaptar-se às políticas, quando, na realidade, as políticas é que devem ser criadas para atender a demandas e contextos reais (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Além disso, a opção por realizar uma política educacional de forma impositiva, a partir da decisão de um poder central, desconsiderando a importância da política em sua forma democrática, culminou em um processo de resistência por parte de educadores e educandos que, no caso estudado, inviabilizou sua continuidade.

Esperamos que esta pesquisa sobre o ciclo de política de utilização de Sistema Privado de Ensino na Educação Infantil municipal contribua para a conscientização de professores e profissionais da educação, da importância de nossa reflexão e ação, da especificidade do trabalho do educador, conforme nos ensina o grande mestre e patrono da educação brasileira,

> Constatando, nos tornamos capazes de *intervir* na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que

> simplesmente a de nos adaptar a ela. É por isso também que não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem *estuda*, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático, ou o pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. (FREIRE, 1996, p. 32)

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Thereza. A educação pública e sua relação com o setor privado – Implicações para a democracia educacional. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, pp. 107-116, jan./jun. 2009a. Disponível em: <http//www.esforce.org.br> Acesso em 08 set. 2017.

ADRIÃO, Theresa. et al. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública:a aquisição de "sistemas de ensino" por municípios paulistas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, pp. 799-818, 2009b.

ADRIÃO, Theresa; DAMASO, Alexandra; GALZERANO, Luciana Sardenha. A adoção de sistemas privados de ensino em escolas públicas de Educação Infantil: reflexões a partir do perfil dos professores. **Revista e-Curriculum**, cidade, v. 11, n. 2, pp. 434-460, ago. 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/16616>. Acesso em: 08 jan. 2018.

ARELARO, Lisete Gomes. Autoritarismo e autonomia escolar: para onde vai a gestão democrática? In: PERRELA, Cileda; CAMARGO, Rubens Barbosa de. (Org.) **A escola pública feita por várias mãos**: dimensões críticas da formação de conselheiros. São Paulo: Xamã, 2015.

AVELAR, Marina. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 24, pp. 1-18, 2016.

AZANHA, José Mário Pires. Política e Planos de Educação no Brasil: alguns pontos para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 85, p. 70-78, mai. 1993. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/953>. Acesso em: 15 jun. 2019.

BALDAN, Maria de Lourdes Ortiz Gandin. Veridicção: um problema de verdade. **Alfa**, São Paulo, v. 32, pp. 47-52, 1988. Disponível em: <file:///C:/Users/Gerente/Downloads/3797-9357-1-SM.pdf>. Acesso em: 3 de abr. 2019.

BALL, Stephen J., MAGUIRE, Meg., BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BALL, Stephen; BOWE, Richard. **Reforming Education and Changing Schools:** case studies in Policy Sociology. London; New York: Routledge, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 13ª ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BERCOVICI, Gilberto. Estado Intervencionista e Constituição Social no Brasil: o silêncio ensurdecedor de um diálogo entre ausentes. In: DE SOUZA NETO, Cláudio Pereira; SARMENTO, Daniel; BINENBOJM, Gustavo. **Vinte anos da Constituição Federal de 1988**. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **A Miséria do mundo.** 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política.**

13ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007, 2008, 2009 (reimpressão).

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934)** Disponível em<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm> Acesso em 09 jan. 2017

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de setembro de 1946).** Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm > Acesso em 12 jan. 2017

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal/Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. Brasil: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC). PNE em Movimento. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php> Acesso em: 18 abr. 2019.

CORRÊA, Bianca Cristina. Educação Infantil. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (Org.) **Organização do Ensino no Brasil:** níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã, 2002.

CORRÊA, Bianca Cristina. Educação na primeira infância: direito público x capital humano. In: CASSIO, Fernando (Org.) **Educação contra a barbárie:** por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e democracia no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1991.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A constituição de Weimar: Um capítulo para a educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 63, pp. 83-104, ago. 1998. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?
script=sci_arttext&pid=S010173301998000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 24 nov. 2016.

DAMASO, Alexandra Frasao Ferrari. **O uso do material apostilado em creches municipais paulistas**: a percepção dos professores. 2015. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2015. Disponível em:.
<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3319244#> Acesso em: 19 set. 2017.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Cortez, 1986.

FACCIO, Thais Castioni Gomes. **Materiais didáticos curriculares e identidades docentes:** o caso dos sistemas privados de ensino em escolas públicas municipais. 2014. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000938754>. Acesso em: 19 set. 2017.

FIORIN, José Luiz. Semiótica e retórica. **Gragoatá**, Niterói, v. 12, n. 23, pp. 9-26, 2007.

FONSECA, Marília. A experiência de cooperação entre o Brasil e o Banco Mundial: redefinindo o papel da educação e do professor. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 7, n. 12, pp. 85-98, jan.-jun. 2001. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/6643/0> Acesso em: 8 jan. 2018.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.) **Gestão Democrática da Educação:** desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 2008.

FORMOSINHO, João. O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único. In: **O insucesso escolar em questão.** Cadernos de análise social da Educação. Braga: Universidade do Minho, p. 41-50, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 16ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** 13ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, pp. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf> Acesso em: 26 nov. 2017.

GARCIA, Teise de Oliveira Guaranha. et al. As parcerias público-privado para a compra de "sistemas de ensino": análise das consequências para a organização do trabalho na escola. Relatório de Pesquisa - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq, Processo 481355/2009.

GRUPO POSITIVO. Disponível em: <http://www.positivo.com.br/>. Acesso em: 01 dez. 2017.

GURRIERI, Adolfo. Vigencia del Estado planificador em la crisis actual. **Revista de La Cepal,** Santiago, n. 31, pp. 201-2016, 1987.

IBGE. Panorama de São Lourenço, MG. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/sao-lourenco/panorama> Acesso em: 05 jul. 2019.

KORCZAK, Janusz. **Quando eu voltar a ser criança.** São Paulo: Summus Editorial, 1981.

KORCZAK, Janusz. **Como amar uma criança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

KRUPPA. Sonia Maria Portella. **O Banco Mundial e as políticas públicas de educação nos anos 90.** 2001a. 321f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001a.

KRUPPA, Sonia Maria Portella. O Banco Mundial e as políticas públicas de educação nos anos 90. 24ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu, 2001b.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, pp. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf.> Acesso em: 10 set. 2017.

MAINARDES, Jefferson.; GANDIN, Luis Armando. A abordagem do ciclo de políticas como epistemetodologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: TELLO, César.; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto (Org.). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. Disponível em:
< https://researchgate.net/publication/282118975_A_abordagem_do_ciclo_de_politicas_como_epistemetodologia_usos_no_Brasil_e_contribuicoes_para_a_pesquisa_sobre_politicas_educacionais>. Acesso em: 10 set. 2017.

MAINARDES, Jefferson. Entrevista com o Professor Stephen J. Ball. **Olh@res**, Guarulhos, v. 3, n. 2, pp. 161-171, 2015. Disponível em:<http://www.olhares.unifesp.br/index.phpolhares/article/viewFile/432/163> Acesso em: 10 set. 2017.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial:** o homem unidimensional. 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

MARX, Karl. **O capital:** crítica da economia política. Livro 1, capítulo 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

NICOLETI, João Ernesto. **Ensino apostilado na escola pública:** tendência crescente nos municípios da região de São José do Rio Preto-SP. 2009. 97f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Campinas, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/90261> Acesso em: 19 set. 2017.

PRADO, Gustavo José. **Formação continuada de professores e a municipalização do ensino**: o processo de parceria entre municípios e sistemas privados de ensino no Polo 20 da UNCME-SP. 2013. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <doi:10.11606/D.48.2013.tde-02122013-145105>. Acesso em: 19 set. 2017.

OFFE, Clauss. **Problemas estruturais do estado capitalista.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara Barros. O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 22, n. 1, pp. 81-83, mar. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a09.pdf> Acesso em: 20 set. 2018.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A visão de qualidade da Associação Criança: Contributos para uma definição. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João (Org.). **Associação Criança:** Um contexto de formação em contexto. Braga: Livraria Minho, 2001.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O Direito à Educação. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (Org.) **Gestão, Financiamento e Direito à Educação:** análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2001.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A municipalização do ensino no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.) **Gestão Democrática da Educação:** desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar:** introdução crítica. 17ª ed. rev. e amp. São Paulo: Cortez, 2012a.

PARO, Vitor. Interferências privadas na escola básica: sequestro do público e degradação do pedagógico. XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, UNICAMP, Campinas, 2012b. Disponível em: <http://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2014/10/interfer%C3%AAncias-privadas-na-escola-b%C3%A1sica.pdf > Acesso em: 01 abr. 2018

PARO, Vitor Henrique Paro. O professor como trabalhador: implicações para a política educacional e para a gestão escolar. In: ALMEIDA, Luana Costa et. al. (Org.). IV Seminário de Educação Brasileira: PNE em foco: políticas de responsabilização, regime de colaboração e Sistema Nacional de Educação. Campinas, SP: Cedes, 2013, v. 1. Disponível em: <http://www.vitorparo.com.br/trabalhos-publicados/capitulos-de-livros/download/>. Acesso em: 09 mai. 2019.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder**: crítica ao senso comum em educação. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PAULA, Adelgicio Ribeiro de. **Privatização e mercantilização do ensino público:** a parceria entre a prefeitura do município de itupeva e o sistema coc de ensino. 2008. 342 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2008. Disponível em: < http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/456> Acesso em: 19 set. 2017.

PAULA, Ana Paula Paes de. **Por uma nova gestão pública.** Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2005.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano:** como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

REICH, Wilhelm. **Psicologia de massas do fascismo.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

REVEL, Judith. **Michel Foucault:** conceitos essenciais. São Carlos: Clara Luz, 2005.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, pp. 25-63, mar. 2002.

SÃO LOURENÇO (MG). Edital de Pregão Presencial Processo: nº 0423/2012. Modalidade: Pregão Presencial 101. Sistema Pedagógico de Ensino para alunos e professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino. **São Lourenço:** Prefeitura Municipal de São Lourenço, 11 out. 2012.

SÃO LOURENÇO (MG). Edital de processo seletivo simplificado 02/2007. **São Lourenço:** Secretaria Municipal de Educação, 24 nov. 2017. Disponível em: <https://www.saolourenco.mg.gov.br/arquivos/publicacaooficial/061220171712_editalprocessoseletivoeducacao_1_.pdf>.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** Campinas: Autores Associados, 2008.

SOUZA, Rosilene Rodrigues da Silva. **Projeto "Educação Repaginada" de Salto/SP:** contradições de uma alternativa à adoção de "sistemas privados de ensino". 2013. 213f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000909045>. Acesso em: 19 set. 2017.

SOUZA, Tatiana Noronha de. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil em contexto de uso de sistemas privados de ensino:** a análise de concepções de professoras de pré-escolas. 2017. 219f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Campinas, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/150455>. Acesso em: 19 set. 2017.

TEIXEIRA, Maria Cristina. O direito à Educação nas Constituições Brasileiras. **Revista da Faculdade de Direito**, São Paulo, v. 5, n. 5, pp. 146-168, 2008. Disponível em <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/RFD/article/view/464>. Acesso em: 09 jan. 2017.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2011.

VEYNE, Paul Marie. **Como se escreve a história**; Foucault revoluciona a história. 4ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

VIDOVICH, Lesley. **Expanding the toolbox for policy analysis**: some conceptual and practical aproaches. Hong Kong: Comparative Education Policy Research Unit, University of Hong Kong, 2002.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade:** fundamentos da sociologia contemporânea. Brasília: Editora da UNB, 1999.

APÊNDICE A - Roteiro das Entrevistas

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
Diretor Escolar / Supervisor Pedagógico
Formação Experiência profissional Trabalho com a educação infantil Como a proposta de utilização de sistema privado de ensino na educação infantil foi recebida por você e seus pares? Como foi o processo de implementação? Houve resistência individual ou coletiva para a utilização? Como você interpreta a contratação de sistemas privados de ensino – apostilas – na educação infantil (creche e pré-escola)? Houve mudanças, alterações e adaptações na concretização do uso das apostilas? Vocês tinham autonomia e oportunidades para discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas? Recebiam algum tipo de pressão? E suporte? Como se dava a formação dos profissionais para a utilização do material? Há contradições, conflitos e tensões geradas entre as interpretações dos profissionais da escola que atuam na prática e as expressas pelos textos dos materiais – visão do sistema de ensino, formuladores e autores dos materiais? Quais foram as principais dificuldades identificadas na sua prática? Como você lidou com elas? Como se deram as relações de poder nesse contexto? No relacionamento dos profissionais que atuam na escola? Diretor, supervisor, professor, auxiliares de creche? E no relacionamento com a Secretaria Municipal de Educação? Houve mecanismos de pressão, silenciamentos? Houve espaço de vivências democráticas e emancipatórias? Qual o impacto no tempo e espaço escolares? Qual o impacto da política para os alunos? Considerando as características pessoais, os ritmos de aprendizagem? As crianças com deficiência e necessidades especiais? E para os grupos específicos considerando a classe social, etnia, gênero, localidade (zona urbana / rural, áreas carentes / mais desenvolvidas)? Houve criação ou reprodução de desigualdades?

Que estratégias foram delineadas para lidar com as desigualdades identificadas?
As estratégias contribuíram para o debate sobre a utilização das apostilas e para aspectos que deveriam ser repensados em relação à viabilidade do uso de apostilas na educação infantil?
Houve consequências inesperadas?
Houve mudanças na estrutura e práticas escolares?

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
Professor Pré-escola (4 e 5 anos)
Formação
Experiência profissional geral e na educação infantil
Relato sobre o processo de contratação de sistema de ensino privado na educação infantil – implementação
Qual o impacto no planejamento e organização do trabalho dos professores?
Como era feito o planejamento antes da utilização do sistema privado de ensino?
Como o sistema de ensino realizava a formação dos professores?
Como a empresa se relacionava com os professores?
Como as crianças receberam? Gostavam?
Qual foi o impacto no tempo e espaço escolar para os alunos?
O que as famílias achavam?
Houve algum tipo de controle do trabalho a partir da adoção das apostilas?
Quais as vantagens do uso do material no período de 2013 a 2016?
Quais as desvantagens?
Como você enxerga as especificidades da educação infantil?
Considera que há uma antecipação escolar dos conteúdos do ensino fundamental?
Por que acabou o contrato com o sistema de ensino? Houve resistência? De quem? De qual forma?

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
Auxiliar de Creche (0 a 3 anos)
Quem é você?
Formação
Experiência profissional geral e na educação infantil
Como funciona o trabalho dos auxiliares de creche no município?

Há diferença de carga horária e salário entre professores da pré-escola e dos auxiliares de creche? Existe professor trabalhando com crianças de 0 a 3 anos? Qual é a carga horária destinada ao planejamento na creche? Como é a rotina do trabalho com as crianças? Como percebeu o processo de contratação de sistema de ensino privado na educação infantil? Especificamente para os alunos da creche? Qual o impacto no planejamento e organização do trabalho dos auxiliares? Como era feito o planejamento antes da utilização do sistema privado de ensino? Como o sistema de ensino realizava a formação dos profissionais da creche? Como as crianças receberam? Gostavam? Qual foi o impacto no tempo e espaço escolar para os alunos? O que as famílias achavam? Houve algum tipo de controle do trabalho a partir da adoção das apostilas? Você sabe o motivo pelo qual a creche utilizou o sistema de ensino somente no primeiro ano, em 2013? Qual foi a reação dos auxiliares após o término da utilização das apostilas?

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
Família / Mãe de aluno
Quem é você? O que faz? O que gosta? Relato da família. Número de filhos – todos utilizaram apostilas na educação infantil? Estudaram sempre na escola pública? Qual a sua relação com a escola pública? E com a particular? Conseguia participar das atividades da escola? Que atividades eram essas? Como foi o processo de contratação de sistema privado na educação infantil? O que os pais, de forma geral, acharam? Comparação entre a educação infantil do filho que estudou sem apostila e com apostila? O que você achou melhor? Os filhos gostavam? Sabe por que terminou? O que você preferia? Considera a escola pública com mais qualidade com a adoção das apostilas ou não?

O que você acha da escola pública que seus filhos estudaram?
O que acha que precisa melhorar?

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
Aluno
Quem é você?
O que vocês faziam quando estavam na educação infantil? Quais as suas lembranças?
O que era mais gostoso?
O que era chato?
Vocês gostavam de fazer as atividades da apostila?
Você lembra como fazia as atividades da apostila? Seus colegas gostavam?
E a escola? Era legal? O que tinha lá?

APÊNDICE B – Entrevista Auxiliar de creche: Ana Laura

Realizada em: 20/03/2019

P – Fale um pouco sobre você, o que gosta, sua história, sua família.

R – Tá joia. Eu sou Ana Laura, sou auxiliar de creche concursada da prefeitura. Nessa parte profissional já trabalho há 12 anos com crianças de 0 a 3 anos e gosto muito do meu trabalho, apesar de ter algumas dificuldades, como em todos os lugares existem, mas, assim, me sinto realizada profissionalmente, ainda com algumas metas, alguns sonhos, mas sou feliz nesta parte profissional. A minha vida pessoal, eu sou divorciada tenho três filhos. Uma filha de 20 (anos), um de 13, o caçulinha de 5 anos, que é autista. Enfim, tenho muitos sonhos e planos também em relação à minha família, meus filhos, trabalho e luto por isso, por eles. Vim de uma família espanhola, de São Lourenço, bem conhecida, meu pai muito conhecido. Nascida e criada aqui e enfim, acho que é mais ou menos isso, falando um pouco por alto assim.

P – Quantos anos você tem?

R – Eu tenho 35 anos. Em abril agora, é meu aniversário em 15 de abril, completo 36.

P – E qual é a sua formação, Ana?

R – Eu não tenho formação pedagógica e nem acadêmica, minha formação é apenas em ensino médio. Na época em que eu prestei o concurso público era exigido apenas o ensino médio e era o que eu tinha na época e eu resolvi fazer. Não me interessei por "N" motivos, não que não me interessei, não tive oportunidades de estudar por "N" motivos: filhos, casa e minha vida sempre muito corrida, por causa das crianças, geralmente. Não tive muita expectativa de estudo, sendo que eu acho que me acomodei um pouco também, por ser concursada, por já estar satisfeita com o trabalho, mas adquiri experiência nesses 12 anos que estou trabalhando com as crianças. Eu leio muito, me informo muito, pesquiso, eu adquiri um certo conhecimento tanto na prática, quanto na teoria, diploma eu não tenho, ainda, mas é uma formação prática que eu tenho.

P – Quando você fez o concurso, Ana?

R – Eu fiz o concurso em abril de 2007, foi a prova. E a posse foi em 27 de julho do mesmo ano, 2007.

P – E parece que este foi o primeiro concurso para auxiliar de creche em São Lourenço?

R – Foi o primeiro concurso para auxiliar de creche. Não havia creche pública municipal, eram apenas as entidades filantrópicas que faziam esse trabalho com as crianças. E a partir de 2007, a creche Santa Marcelina foi doada para prefeitura e aí começou a ter essa preocupação com o

tipo de funcionário que trabalharia lá, que precisaria de uma seleção, e eles resolveram fazer este concurso público para poder regularizar a situação. Inicialmente eram 20 vagas de auxiliar de creche, porque eram apenas uma (creche) que tinha. E ao longo dos anos, as creches municipais foram surgindo, a prefeitura foi construindo algumas, algumas com parcerias, tem a creche Cida Costa que teve a parceria com o banco do Brasil (CMEI – Programa do Governo Federal), que eles fizeram uma creche maravilhosa lá, e aí foi crescendo, acho que são hoje 4 creches municipais que temos e grandes. Então já são mais de 100 funcionárias (auxiliares de creche). Em 2007, eram apenas 20 e hoje já são mais de 100, claro que ainda faltam.

P – Mas depois de 2007 não houve mais concurso público?

R – Não houve mais concurso público. Hoje, concursadas na rede municipal somos em doze. E todas as outras são contratadas. E ainda temos a diferença da carga horária e salarial. As concursadas trabalham 6 horas e ganham um pouco a mais. E as contratadas trabalham 8 horas e ganham menos do que as que são concursadas.

P – Entendi.

R – Acredito que isso seja até irregular, mas por um contrato que foi feito, uma emenda, isso consegue ser estendido aí por longos anos, mas prevê a Secretaria de educação que vai ter um concurso ainda este ano. Não foi soltado ainda nem o edital, mas está sendo conversado e falado bastante sobre isso, eu espero que tenha mesmo.

P – Mas o auxiliar de creche contratado, ele também é contratado com o ensino médio ou isso foi alterado?

R – Não. Agora exigem no mínimo o magistério no nível técnico. Tanto que teve uma grande demanda do curso de magistério aqui no Estadual (escola pública) e muitas turmas se formaram. Acredito que agora não está tendo mais.

P – E eles procuraram justamente para poder participar do processo seletivo?

R – A maioria que fazia esse curso de magistério, quando chegava o período do processo seletivo elas se inscreviam.

P – Então são mais de 100 auxiliares de creche e 4 creches municipais?

R – Sim. De creche municipal são as 4 e temos o maternal em 2 escolas, mas elas têm apenas o maternal, turminha de 3 a 4 anos. Não tem os pequenininhos, os pequenos mesmo ficaram só para as creches. Denominada creche são 4 e tem essa extensão do maternal em 2 escolas

municipais. Na escola onde eu trabalho, esse ano foi implementado o período integral apenas para o 1º período (4 anos), o 2º período (5 anos) é regular, horário normal (apenas um turno).

P- Você lembra quando municipalizou a primeira creche em 2007, continuaram existindo as filantrópicas e mantinham convênio com a prefeitura, né?

R – Sim. Tinha profissionais da prefeitura, mas não eram todos. Algumas funcionárias eram emprestadas para essas creches. Depois algumas foram fechadas e outras municipalizadas.

P – Hoje ainda temos creches filantrópicas em São Lourenço?

R – Tem uma no bairro Nossa Senhora de Lourdes, acredito que atendem a partir de 2 e 3 aninhos.

P – E como funciona o trabalho dos auxiliares de creche no município? Tem professor atuando nas turmas junto com os auxiliares? Ou o auxiliar trabalha sozinho?

R – Então, esse termo auxiliar é até meio engraçado, pois sugere que a gente vá auxiliar alguém, né? A gente auxilia as crianças, na verdade. Não temos professor regente na sala. São só as auxiliares que trabalham (na creche) de 0 a 3 anos. Geralmente trabalhamos em duas, de acordo com uma demanda maior três auxiliares por sala, o que é raro. Na maioria das vezes são duas auxiliares por sala.

P - Até com os bebês?

R – Com os bebês não. Geralmente são três. Quanto menor tem mais auxiliar porque eles são mais dependentes, né? Precisam de ajuda para locomoção, para alimentação. Então a gente precisa dar uma atenção maior para os pequenininhos. E o nosso trabalho é bem assistencialista, do cuidado, de estar ali, prestando muita atenção em cada detalhe do desenvolvimento da criança, mas voltado mesmo para o cuidar e essas são as nossas funções. Porque a gente não tem nossa função pedagógica instaurada dentro da nossa sala de aula. A gente não poderia trabalhar a parte pedagógica com essas crianças porque não é da nossa função, mas é impossível, para quem trabalha na área da educação, sabe que o cuidar e o ensinar é ligado a parte pedagógica, é impossível você não ter uma metodologia pedagógica para você ensinar a criança os princípios básicos, a gente precisa de um certo estudo na área para poder lidar com as crianças e dar sequência ao nosso trabalho, então é cuidando que a gente ensina, né? E a gente brinca o tempo todo com eles, meu trabalho eu prefiro assim, sem muito papel, uma coisa assim, trabalhando o lúdico, claro, sempre, mas acredito que criança até 3 anos precisa muito do concreto. É ali que ela vai aprender. E da convivência com outras crianças, das experiências

que a gente divide junto com elas, de passeios, novas descobertas, essa fase que eles são muito curiosos, estão descobrindo o mundo, descobrindo a si mesmos, descobrindo o outro. Então eu dou preferência a esse tipo de trabalho mais concreto, porque daí eu acho que desenvolve melhor, absorvem esse aprendizado melhor. Que mais eu posso falar sobre o meu trabalho? Basicamente é isso mesmo. Queria falar também sobre a estrutura das escolas, que muitas delas não têm o mobiliário adaptado para as crianças pequenas, que é o caso da escola que eu trabalho. Cadeiras grandes, mesas altas, a própria parte do sanitário mesmo, que não adaptados, nem a altura da pia, nem o tamanho do vaso sanitário, enfim.

P – Isso é na escola?

R – Isso é na escola. Nas creches, foi projetado para ser creche, então ela tem uma estrutura melhor. Mas as escolas que receberam as crianças de 2, 3, até no máximo completando 4 anos, elas ainda não têm essa estrutura.

P – E as crianças vão para a escola que tem turmas de 3 anos, elas entram com 2 anos?

R – Algumas crianças entram ainda com 3 anos incompletos, são bem pequeninhas.

P – E tem diferença de carga horária e salários entre professores de pré-escola e auxiliares de creche?

R – Tem muita diferença. Os professores trabalham entre 4 horas e 4 horas e meia. As auxiliares de creche que são concursadas trabalham 6 horas e as auxiliares de creche que são contratadas trabalham 8 horas, elas têm apenas o intervalo de uma hora para o almoço. O salário também, o salário de P1 (Professores da Pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental) tem uma certa diferença (ganham mais) que os auxiliares concursados e o salário do concursado (professores e auxiliares de creche) tem diferença para o contratado. Sendo que ao meu ver as funções são bem parecidas, bem entrosadas, porque quando vamos fazer reuniões pedagógicas, que não são da nossa função, mas nós participamos de reuniões pedagógicas, então a gente trabalha junto com a educação infantil de 4 e 5 anos. E as auxiliares, tanto concursadas quanto contratadas, participam da mesma reunião, exercendo a mesma função.

P – Os professores têm horário reservado para planejamento, reunião, dentro da carga horária deles. E na carga horária dos auxiliares de creche, vocês também têm na carga horária semanal um tempo destinado para isso? Ou vocês ficam toda a carga horária de vocês com os alunos?

R – Nós temos reuniões pedagógicas mensais, uma reunião por mês. E ela é dentro da nossa carga horária. Ela não é extra, mas não era assim desde o começo. Quando éramos apenas as

20 concursadas na primeira creche, nossas reuniões pedagógicas eram extras ao nosso horário e a gente não recebia nada por isso. Era como uma obrigação nossa, mesmo que não estivesse sendo remunerada e nem específico no nosso edital, por exemplo, não estava pré-estabelecido no edital. Passava das nossas 30 horas semanais, mas não tinha nenhuma remuneração. Conforme o tempo foi passando, nós começamos a reivindicar isso e então as reuniões pedagógicas passaram a ser incluídas na nossa carga horária.

P – Qual é o tempo da reunião pedagógica?

R – Geralmente duas horas. E daí neste dia que tem a reunião pedagógica, os alunos são dispensados mais cedo da escola. Eles geralmente saem às duas e meia nesse dia e a nossa reunião começa às três e vai até às cinco horas, que é o horário normal de saída das crianças.

P – E isso já é programado no início do ano para os pais saberem e se organizarem?

R – Sim. Já é programado no início do ano, o dia e o horário são certos, né? Uma vez ao mês. Geralmente na última semana do mês, cada escola determina o dia da semana.

P- E quando isso começou foi tranquilo com os pais?

R- Foi tranquilo, não teve nenhum problema ou reclamação sobre isso.

P – E como você percebeu o processo de contratação de sistema de ensino privado na educação infantil, adoção das apostilas especificamente para os alunos da creche? Quais turminhas vivenciaram, a partir de que idade, como foi esse processo?

R – A prefeitura fez um convênio (contrato) com a Positivo, né? Na época, faz uns seis anos, se não me engano, quando eles implantaram as apostilas no município. A princípio foi um grande desafio, porque as turmas menores, tinha a apostila para os bebês.

P – A partir de quanto tempo?

R – A partir de 4 meses.

P – Já tinha apostilas?

R – Do berçário 1 e 2 tinha era uma apostila adaptada e depois tinha também para o B3 e o Maternal, que são turminhas entre 2 a 3 anos e 3 a 4 anos. Foi um desafio por “N” motivos. Primeiro porque nós não tínhamos a preparação para usar aquela apostila. Não foi feito um curso preparatório, nada que pudesse nos ensinar como utilizar aquelas apostilas. O outro desafio foi a idade das crianças, porque eu, particularmente, acredito que uma criança de dois anos, que na época era a idade da turminha em que eu trabalhava, eles ainda não têm uma

maturidade para ficar sentados por tanto tempo, fazendo uma atividade num papel, uma coisa limitada. Eu acredito que a concentração deles ainda não é para isso. Foi um grande desafio até porque eu sempre fui contra, então, também por isso, eu acho que dificultou ainda mais a utilização por mim. Mas, eu conheço algumas auxiliares que gostaram, que acharam interessante o uso da apostila, mas eu não gostei.

P – A maioria das auxiliares você acha que gostava ou não gostava?

R – Eu acredito que a maioria não gostava. Porque como eu te falei, as crianças não têm maturidade para usar esse tipo de material, nós não tínhamos o método correto para poder aplicar as apostilas para as crianças. A estrutura de dentro da sala de aula também não ajudava, as folhas (da apostila) eram grandes, as mesas eram muito pequenas. Então a gente não tinha o espaço adequado para poder usar. Mas ao meu ver o maior motivo é que não é adequado para crianças com até 3, 4, 5 anos talvez, porque elas não têm maturidade, porque elas, nessa idade, precisam de um outro tipo de trabalho, com psicomotricidade, com o concreto, que eles vão conhecer o próprio corpo, que eles vão aprender as funções de cada parte do corpo, aprender alguns valores mesmo, a respeitar o coleguinha, são coisas que não tem necessidade de utilizar uma apostila. Você precisa estar ali presente com as crianças, junto com elas, sentar no chão, brincar junto, levar para fazer um passeio legal, ter uma experiência diferente com as crianças. Eu acho que isso é que é mais importante e valioso. Para eles têm muito mais valor para o aprendizado, eles vão aprender brincando, eles não têm ainda aquela vontade de aprender sentando e olhando para uma folha, isso para eles não têm valor. Eles querem experiências, querem coisas vivas, alegres, que prendam e chamem a atenção deles, né? Desperte a curiosidade. E eu posso afirmar que, nesses doze anos de trabalho, uma folha de papel não é o que desperta nem a curiosidade, nem a atenção de uma criança de 0 a 5 anos.

P – E qual foi o impacto, então, no planejamento, na organização do trabalho de vocês, foi só um ano, né?

R – Foi um ano, ou foram dois anos? Eu trabalhei dois anos, mas não foi terminado, mas eu comecei mais um ano trabalhando com apostilas. Na parte do planejamento a gente não poderia fazer planejamento pedagógico porque não está dentro das nossas funções. Só que é impossível você trabalhar o ano inteiro com uma turma sem você planejar nada. O que atrapalhou na implementação dessas apostilas é que a gente tinha que seguir esse cronograma da apostila e você tinha que até o final do primeiro bimestre, por exemplo, você teria que ter dado até tal conteúdo. E numa turma numerosa com 18 crianças, de dois anos e meio, por exemplo, com crianças que têm uma certa diferença também. Eu acho que uma criança de dois anos e uma

criança de dois anos e meio na mesma turma pra usar uma apostila, por exemplo, dá uma diferença muito grande, uma delas provavelmente não vai acompanhar. E você vai ter que voltar, e não tem como você correr. Eles têm dois anos, três anos. Não tem como você pegar e falar, "ah, você não pegou essa matéria, depois eu te dou uma aula de reforço", isso não existe numa idade desse tamanho. Então, assim, a gente teve muita dificuldade para planejar o tempo, para você administrar essa apostila e para que conseguisse terminar o ano e a apostila juntos, né? Isso foi muito difícil. Tinha até dever de casa. Então você pensa que uma vez na semana, os pais levavam aquela maletinha para casa, que não era uma maletinha, era grande e eles tinham que voltar na segunda-feira, com o dever pronto. A gente tinha apostila que era destacável algumas folhas, então a gente usava algumas figuras, desenhos, formas para recortar, para colar.

P – E era adequado para a faixa etária, esse recorte, essa colagem?

R – Eu acredito que não, pois como é que você dá uma tesoura na mão de uma criança de 2 anos? Ela ainda não tem coordenação motora para usar isso. É lógico que isso está em desenvolvimento, mas eu acredito que isso não deveria ser uma obrigatoriedade, né? Um dia ou outro, "ah, eu quero dar uma atividade para a criança, eu vou introduzir o uso da tesoura com eles, eu vou ensinar", eu acho que isso é saudável, porque uma hora ou outra eles vão ter o contato com a tesoura, mas essa obrigatoriedade de que todas as crianças, naquele momento, naquela atividade tem que recortar, uma criança de 2 anos é...

P – E tinham atividades assim na apostila?

R – Tinham atividades assim de recorte. Rasgar eu acho super legal! Mas na apostila você não vai rasgar. Você vai dar uma revista, numa atividade mais livre, "ah, vamos rasgar, vamos picar o papel" e daí você pode assim, "vamos todo mundo juntar aqui, fazer uma folha de papel pardo." Eu acho super legal fazer isso, a turminha toda, em volta de uma folha grande. Essa interação eu acho importante. Introduzir essas coisas, vamos rasgar, vamos colar, tem o lugar certo, tem a cola para ser usada dessa maneira. As crianças precisam aprender isso, já desde pequenininhas, mas de uma forma que seja prazerosa para elas. Na apostila geralmente as atividades eram individuais, cada criança tinha a sua folha, sua apostila e tinha dificuldade com o mobiliário, pois não cabia na mesa. E era muito difícil, não achei que teve ganho no desenvolvimento da criança.

P – E como o sistema de ensino realizava a formação dos profissionais da creche?

R – De vez em quando a gente fazia alguns congressos de educação, workshop de contar história, confecção de materiais pedagógico e palestras voltadas para educação infantil. Geralmente uma vez no ano. Eu não me lembro de capacitação para utilização do material da apostila.

P – E quem dava a orientação para vocês?

R – A supervisora pedagógica da creche.

P – E quem fazia o cronograma para vocês?

R – Isso era o calendário da escola, feito com a direção e supervisão, nas nossas reuniões ficava estipulado e tinha também o cronograma pronto da apostila que já era dividido nos bimestres.

P – E quem fazia o controle do cronograma? Era um controle rígido?

R – A supervisão. Era um controle rígido, porque a gente tinha que dar conta da apostila, tinha que passar todo aquele conteúdo para a criança. O que eu acho engraçado é assim, né? A gente tinha que dar conta, mas não pensavam se a criança ia dar conta de absorver aquele conteúdo. Foi uma coisa que faltou bastante planejamento.

P – E as crianças? Elas gostavam? Como foi o processo com a criança?

R – As crianças achavam, às vezes, até interessante, porque acho que elas se sentem grandes, por mexer com material diferente. Tinham realmente algumas atividades interessantes. Mas é uma coisa que fica maçante, porque você precisava trabalhar aquilo, mas eles não conseguiam concentrar por tanto tempo. Para você conseguir desenvolver uma atividade com vinte crianças, cada uma com sua folha de apostila, numa salinha de 2 a 3 anos, você vai demorar, no mínimo, quarenta minutos para que todas terminem essa atividade. Então pode ser que tenha criança que vai conseguir terminar em 5 minutos, daí o que ela vai ficar fazendo no resto do tempo em que você está auxiliando outras crianças? Porque elas não têm autonomia para fazer aquilo tudo sozinha. A gente precisa intervir, estamos ali para isso. E isso era um grande problema, eu ajudo primeiro uma criança e a última que eu vou ajudar ficou lá esperando, e a primeira que terminou também ficou lá esperando. É uma grande perda de tempo e fica maçante, entediante para a criança.

P – E como você falou sobre o tempo, qual foi o impacto no tempo e espaço escolar para as crianças com o uso das apostilas?

R – Parece que nosso tempo ficou bem diminuído. O que já era bem corrido, porque uma rotina de creche é corrida. As crianças fazem entre quatro e cinco refeições ao dia. E todas as vezes

que nós vamos fazer essas refeições a gente precisa se locomover da sala até o refeitório, só isso já é uma demanda de tempo, já toma entre sair da sala, chegar ao refeitório, fazer essa alimentação e voltar para sala, ali já se perderam quarenta minutos e isso acontece de quatro a cinco vezes ao dia. Tem o período de sono que a criança tem também, porque elas ficam no período integral o dia todo. De 7h30 da manhã até às 5h da tarde. E claro que a gente não pode ficar preso apenas à apostila, a gente tinha que também outros tipos de atividades livres, brincadeiras, brinquedos no chão, algo que realmente acrescente no desenvolvimento da criança, que ela vá se desenvolver. A apostila tomou, infelizmente, o tempo em que a criança estaria brincando de uma forma mais livremente, que é o importante nessa faixa etária deles. A apostila tomou um pedacinho do que eles mais precisam.

P – E as famílias? O que achavam da apostila?

R – A maioria das famílias achavam legal. Mas eu acredito que era porque eles não tinham muita informação sobre o que é adequado em cada faixa etária para as crianças. Porque realmente, você olhando para aquela apostila, ela é superinteressante, ela é colorida, fala sobre vários assuntos, é grande, tem um apelo visual, parece ser muito interessante num primeiro olhar, num primeiro contato, ela só não fica interessante quando é aplicada na prática, com essas crianças tão pequenas.

P – E quando encerrou o trabalho com as apostilas, as famílias que gostavam reclamaram? Como que foi?

R – Eu não recebi reclamação. Os pais precisam ser mais conscientizados e informados sobre como é o trabalho na creche. Eles têm direito e dever de procurar a escola para saber sobre isso, mas eles não procuram saber.

P – Mas você não acha que isso falta por parte da escola? Dar essa informação?

R – Eu vejo que a maioria das famílias são muito receptivas, elas têm um cuidado grande com os filhos, é claro que uma ou outra a gente precisa dar um toque, conversar. Mas na minha experiência eu tive poucos casos de famílias que não gostavam de participar da vida escolar das crianças. Mas, por isso que eu digo, falta pra eles a informação.

P – Você acha que a escola não tem essa preocupação?

R – A escola se preocupa, mas não com essa parte pedagógica, acho que a maioria das creches e escolas municipais que trabalhei aqui, têm uma boa parceria com as famílias, isso é fundamental, eles precisam da escola para deixar os filhos, para que eles aprendam. E nós

precisamos deles para que levem os filhos para escola. Mas eu acho que falta para os pais essa questão da informação sobre o que os filhos devem aprender em cada faixa etária.

P – E quem deve dar essa informação?

R – A escola, com certeza, a escola.

P – Então é essa preocupação que você acha que não existe?

R – Não é que não exista, precisa melhorar, ser mais específico. Talvez os pais, nem todos tenham interesse, nem todos consigam compreender bem isso tudo, mas eu acho que mesmo assim deveria ser divulgado.

P – Entendi. E você sabe porque foi interrompido o trabalho com as apostilas?

R – Olha, eu vou ser bem sincera para você, eu não sei o motivo porque saíram as apostilas. Eu acredito que tenha sido alguma coisa relacionada à prefeitura.

P – Então vocês não foram informadas sobre o motivo?

R – Que eu me lembre não. Acabou a apostila, ponto.

P – E vocês também não perguntaram? Você como já disse que não gostava, deve ter achado bom? Mas, e quem gostavam, elas também não comentaram?

R – Eu achei ótimo. Tiveram comentários e tudo, mas assim, auxiliar de creche nunca teve uma voz ativa mesmo, infelizmente, em nossa cidade. E ficou por isso mesmo. Acabou, acabou. E vamos continuar com o método como era antes, que eu achei que foi bem melhor. A apostila eu achei que atrapalhou o dia a dia, a rotina, e não deu o desenvolvimento que era esperado talvez né?

P – Entendi. Tem mais alguma coisa que você acha importante, que eu não te perguntei, que você queria complementar?

R – Eu acho que nós falamos bastante, né?

P – Foi bem legal a entrevista, contribuiu bastante para a pesquisa.

R – Ah, que bom. Fico feliz em poder ajudar.

P – Queria te agradecer, viu, Ana.

R – Eu que agradeço.

ANEXO A – DECRETO Nº 6.730

DECRETO Nº 6.730

Dispõe sobre a regulamentação do Processo Seletivo Simplificado de que trata o Art. 3º, da Lei Municipal 2.945 de 18/12/2009, que dispõe sobre a contratação temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX, do Art. 37, da Constituição Federal de 1988.

A Prefeita do Município de São Lourenço no uso de suas atribuições que lhe são conferidas pelo Art. 90, da Lei Orgânica Municipal - LOM; **considerando** o disposto na Lei Municipal nº. 2.945 de 18/12/2009 e suas alterações; **considerando** que cabe a Prefeita Municipal dispor sobre a organização e o funcionamento da Administração Municipal;

DECRETA:

Art. 1º. Os candidatos ao processo seletivo simplificado promovido para atendimento às contratações de excepcional interesse público no âmbito da Administração Direta e Indireta, nos termos da Lei Municipal nº. 2.945 de 18/12/2009 e suas alterações, deverão preencher, preliminarmente, os seguintes requisitos, sendo-lhe facultado o direito à inscrição para apenas um cargo:

I – ser brasileiro nato ou naturalizado;

II – estar quite com as obrigações militares, para candidatos do sexo masculino;

III – estar quite com as obrigações eleitorais;

IV – possuir Certidão Negativa de Antecedentes Criminais;

V - possuir Certidão Negativa de Ações Cíveis e Criminais;

VI – possuir escolaridade exigida para a função ou adquiri-la até a data da contratação;

VII - não ter sofrido, no exercício de função pública, penalidade incompatível com a nova investidura;

VIII - não ser aposentado por invalidez;

IX - não ter vínculo com a administração pública direta, suas autarquias e fundações, salvo nos casos de acumulação lícita prevista no Art. 37, inciso XVI, da Constituição Federal;

X – ter, no ato da inscrição, idade mínima de 18 (dezoito) anos.

Art. 2º. A mera inscrição no processo seletivo simplificado e a classificação dentro do número de vagas colocadas à disposição, não geram direito à contratação, permanecendo o nome do candidato aprovado em "Quadro de Reserva" para possível convocação, por parte da Administração Municipal, de acordo com as necessidades do Município, com fulcro no disposto na Lei Municipal nº. 2.945/2009 e suas alterações, respeitada a ordem de classificação dos aprovados.

Art. 3º. O candidato aprovado e convocado pelo Poder Executivo Municipal, deverá apresentar no ato de sua contratação junto Gerência de Recursos Humanos, o rol de documentos abaixo descrito,

constituindo desclassificação sumária e consequente exclusão do aprovado, o não atendimento ao disposto neste artigo:

a) cópia do documento de identidade;
b) cópia do CPF;
c) cópia do Título de Eleitor;
d) cópia de comprovante de endereço;
e) exame médico admissional, realizado pelo Médico do Trabalho da Prefeitura Municipal, atestando sua condição para assumir o cargo;
f) apresentação de documentação comprobatória de freqüência escolar e de vacinação para candidatos com filhos menores de 14 (quatorze) anos;
g) comprovação de idoneidade moral e conduta ilibada.

Art. 4º. Os Órgãos da Administração Direta e Indireta após concretizarem o levantamento das vagas para atendimento à excepcionalidade temporária de que trata a Lei Municipal nº. 2.945/2009 e suas alterações, visando não interromper o pleno atendimento ao interesse público local, deverão comunicá-las de ofício à Secretaria Municipal de Planejamento, apresentando, concomitantemente, justificativa plausível relativas às pretensas contratações, caracterizando a excepcionalidade disposta no Art. 2º, da legislação municipal em epígrafe, respeitadas as permissivas legais quanto a duração do contrato.

Art. 5º. Durante a apuração da classificação final, serão considerados os seguintes critérios, atribuída a cada qual pontuações individuais, conforme disposto em Edital do Processo Seletivo Simplificado de que trata este Decreto:

I - Habilitação – o interessado deverá possuir habilitação necessária para exercer o cargo pleiteado;

II - Grau de Escolaridade, acima da exigida para o cargo para o qual tenha se inscrito, devidamente comprovada, conforme se segue:

a) - Ensino Fundamental I – 1º ao 5º ano;
b) - Ensino Fundamental II – 6º ao 9º ano;
c) - Ensino Médio;
d) - Ensino Técnico;
e) - Ensino Superior;
f) - Cursando Especialização;
g) - Especialização;
h) - Mestrado;
i) - Doutorado;
j) - Outros cursos não especificados anteriormente.

III - Tempo de serviço prestado no cargo pleiteado;

IV – Comprovada experiência profissional específica na área de seleção.

Parágrafo Único. Em caso de empate na pontuação entre dois ou mais candidatos, o candidato maior idade terá prioridade.

Art. 6º. Cada Órgão da Administração Direta e Indireta será responsável pela elaboração e realização de seu Processo Seletivo Simplificado de acordo com as necessidades apuradas, com estrita observância aos termos da Lei Municipal nº. 2.945/2009 e suas alterações e neste Decreto, devendo proceder com a emissão de Edital que estabeleça cargos, número de vagas, valor de remuneração, data, local e horário para inscrição dos interessados e realização do processo, bem como demais peculiaridades inerentes ao seu correto andamento, concedendo-lhe ampla divulgação através da

afixação em quadro de aviso existente nas suas dependências, no átrio da Prefeitura Municipal de São Lourenço e nos seguintes sites: (www.saolourenco.mg.gov.br) e (www.diariomunicipal.com.br).

Parágrafo Único. Em consonância com o caput deste artigo, fica estabelecido que os Órgãos da Administração Direta e Indireta, quando da fixação do valor de remuneração no Edital, deverão observar a similaridade das atividades que serão exercidas por cada cargo colocado à disposição através de Processo Seletivo Simplificado, para com as atribuições dos cargos constantes do Plano de Cargos e Salários que lhes são peculiares, vedada à equiparação remuneratória do contratado aos demais servidores da Administração Municipal, de acordo com o disposto no Art. 5º, da Lei Municipal nº. 2.945/2009, exceto para os casos em que o vencimento previsto no Plano de Cargos e Salários seja igual ao salário mínimo vigente.

Art. 7º. O Poder Executivo Municipal procederá com a expedição de Portaria, nomeando servidores de seu quadro funcional com devida experiência, para compor Comissão Especial visando o acompanhamento de todo o Processo Seletivo Simplificado implementado no âmbito da Administração Direta e Indireta.

Art. 8º. Apurado o resultado, proceder-se-á com a publicação da classificação final no átrio da Prefeitura Municipal de São Lourenço e nos seguintes sites: (www.saolourenco.mg.gov.br) e (www.diariomunicipal.com.br).

Parágrafo Único. O candidato terá o prazo de 02 (dois) dias contados a partir da publicação da classificação final para impetrar recurso solicitando a sua revisão.

Art. 9º. Os direitos trabalhistas reservados ao pessoal contratado com base no resultado do Processo Seletivo Simplificado realizado pelos Órgãos da Administração Direta e Indireta são os constantes da Lei Municipal nº. 2.945/2009 e suas alterações, sendo o contrato celebrado de caráter jurídico administrativo, não gerando vínculo empregatício de que trata a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, entre o contratado e o Município de São Lourenço.

Parágrafo Único. Em consonância com o caput deste artigo, o contratado será vinculado ao Regime Geral de Previdência Social, com contribuição remetida ao INSS.

Art. 10. O contratado em exercício de suas atribuições, que adentrar com pedido de gozo de auxílio-doença concedido pelo Instituto Nacional de Seguro Social – INSS, terá seu contrato mantido e o término prorrogado, caso ultrapasse sua vigência, considerado o prazo de duração da vigência do benefício, aplicando-se esta mesma regra no caso de afastamento em razão de licença-maternidade.

Art. 11. É proibida a contratação, nos termos deste Decreto, de servidores detentores de cargo efetivo da Administração Direta ou Indireta da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, salvo no caso de acumulações lícitas, elencados na Constituição Federal.

Art. 12. É assegurado aos Órgãos da Administração Direta e Indireta, a dispensa a qualquer tempo, do contratado que não atender as expectativas quanto ao correto desenvolvimento das atribuições do cargo para o qual foi aprovado, visando evitar prejuízo ao interesse público, procedendo-se com a rescisão do contrato administrativo celebrado entre as partes e com a imediata convocação de outro candidato aprovado, observada a ordem do resultado apontado na classificação final publicada.

Parágrafo Único. Para efeito de cálculo da remuneração do pessoal contratado, para fins rescisórios, remete-se ao disposto no § 2º, do Art. 5º, da Lei Municipal nº. 2.945/200 e suas alterações.

Art. 13. Caracterizada a falta de interessados no Processo Seletivo Simplificado de que trata a Lei Municipal nº. 2.945/2009 e suas alterações, proceder-se-á com a contratação direta em conformidade com os requisitos estabelecidos no Edital do Processo, observada a excepcionalidade apontada por cada

Órgão, devidamente justificada, visando o perfeito atendimento ao interesse público local, até a realização de novo Processo Seletivo Simplificado para preenchimento das vagas.

Art. 14. A constatação quanto ao não atendimento aos termos deste Decreto, implicará na desclassificação sumária do candidato.

Art. 15. Revogadas as disposições em contrário, nomeadamente o Decreto nº. 6.388 de 16/03/2017, este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

Prefeitura Municipal de São Lourenço, em 24 de novembro de 2017.

Célia Shiguematsu Cavalcanti Freitas Lima
Prefeita Municipal

Josélia de Lorenzo
Secretária Municipal de Governo

CSCFL/rlsc

ANEXO B – Lei Municipal 2.945

LEI MUNICIPAL 2.945

Dispõe sobre a contratação de pessoal por prazo determinado para atender necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do artigo 37, da Constituição Federal, e dá outras providências.

O Povo de São Lourenço, por seus representantes aprovou, e eu, em seu nome, sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Administração Pública Municipal Direta e Indireta poderá contratar pessoal, pelo Regime Jurídico Celetista, para atender necessidade temporária de excepcional interesse público, observado os prazos e condições previstos nesta Lei.

Art. 2º Considera-se necessidade temporária de excepcional interesse público:

I - assistência a calamidade pública ocorrida no território do município;

II – combate a: surtos, endemias, epidemias e pandemias que afetem o município, bem como outras hipóteses de saúde pública cuja gravidade demande o afastamento do servidor do respectivo cargo;

III – admissão de professor para suprir o afastamento de docentes ocupantes de cargo efetivo, estável ou não estável, bem como para atender a aumento excepcional de matrículas na rede municipal de educação, enquanto não se realizar concurso público;

IV - admissão de profissionais da área didático-pedagógica para desenvolver programas e projetos educacionais que não possam ser atendidos pelo respectivo quadro funcional e que não se caracterizem como atividade permanente da Administração Pública Direta Municipal;

V – as atividades de:

a- vigilância e inspeção para atendimento de situações emergenciais relacionadas a produtos de origem animal e vegetal ou de iminente risco à saúde animal, vegetal e humana;

b- técnicas especializadas necessárias implantação, funcionamento e auditoria de novos órgãos da administração municipal ou de novas atribuições para os já existentes;

c- aumento transitório do volume de trabalho que não possa ser atendido pelo respectivo quadro funcional;

d- execução de outros serviços temporários de natureza técnica especializada que não possam ser atendidos pelo respectivo quadro funcional e que não se caracterizem como atividade permanente da Administração Pública Direta Municipal e Indireta;

VI – combate a emergências ambientais que atinjam o município, declaradas tais pelo Poder

Público Federal, Estadual ou Municipal;

VII – execução de programas, estratégias e projetos oriundos do Governo Federal e Estadual ou da própria administração municipal que não possam ser desenvolvidos pelo respectivo quadro funcional;

VIII – realização de campanhas nas áreas de Saúde e Educação;

IX – grave perturbação transitória obstativa da execução dos serviços públicos essenciais;

X – atendimento a qualquer situação emergencial que possa ocasionar prejuízo ao patrimônio público e à segurança da comunidade;

XI – admissão de pessoal em decorrência de dispensa, demissão, exoneração, gozo de benefícios legalmente autorizados, falecimento e aposentadoria de servidores lotados em órgãos prestadores de serviços essenciais, estando ou não tramitando procedimento para a realização de concurso público, desde que não tenha sido extinto o respectivo cargo vago;

XII – atendimento a situações excepcionais de não preenchimento de cargos para os quais tenha sido realizado concurso público.

Parágrafo Único - A contratação de professores referida no inciso III, do artigo 2º desta Lei, destinar-se-á ao suprimento de falta de servidor, estável ou não, decorrente de exoneração, demissão, falecimento, aposentadoria, afastamento para realização de curso de capacitação profissional, gozo de benefícios legalmente autorizados, bem como licenças de concessão obrigatória.

Art. 3º O recrutamento e seleção do pessoal a ser contratado como previsto nesta Lei será precedido de cadastramento dos interessados, por meio de convocação em jornal de grande circulação no município, prescindindo de concurso publico formal, mediante apresentação de títulos e documentos, cujo critério de classificação e quesitos de desempate serão regulamentados por ato do Chefe do Poder Executivo Municipal.

Parágrafo Único – O cadastramento, convocação e seleção, previsto no caput deste artigo, serão realizados individualmente pelas Secretarias, Autarquias e Fundações Públicas Municipais interessadas.

Art. 4º As contratações para atender necessidades decorrentes de calamidade pública e emergência ambiental serão realizadas mediante comprovação de habilitação profissional ou competência técnica do contratado para o exercício das funções, independentemente de cadastramento.

Art. 5º As contratações tratadas nesta Lei serão realizadas por meio de contrato administrativo, vedada a equiparação remuneratória do contratado aos demais servidores da administração municipal.

Parágrafo Único - O contrato administrativo citado no caput deste artigo conterá obrigatoriamente:

I – qualificação das partes;

II – prazo do contrato;

III – funções a serem desempenhadas pelo contratado;

IV - remuneração;
a) Vencimento do mês (pertinente aos dias trabalhados);
b) 13º salário;
c) 13º salário proporcional;
d) Férias;
e) Férias proporcionais.

V – jornada de trabalho.

Art. 6º Os contratos objeto desta Lei serão sempre por prazo determinado, observados os seguintes prazos máximos:

I – 1 (um) ano no caso do inciso III, IV, das alíneas "c" e "d", do inciso V e dos incisos XI e XII do artigo 2º.

II – 2 (dois) anos no caso da alínea "b", do inciso V, do artigo 2º.

§ 1º - As contratações com base nos incisos I, II, alínea "a", do inciso V, VI, IX e X do artigo 2º, vigorarão por 02 (dois) meses, prorrogável por igual período.

§ 2º - As contratações previstas para os incisos VII e VIII, do artigo 2º vigorarão pelo prazo de 06 (seis) meses, prorrogável por igual período.

Art. 7º Os contratos de que cuida esta Lei poderão ser prorrogados mediante aditivo contratual, sempre que necessário observado os seguintes prazos:

I – no caso do inciso III, IV, das alíneas "c" e "d", do inciso V e dos incisos XI e XII do artigo 2º, desde que o prazo total não exceda a 2 (dois) anos;

II – nos casos da alínea "b" do inciso V, do artigo 2º, desde que o prazo total não exceda a 3 (três) anos;

Art. 8º As contratações somente poderão ser feitas com observância da dotação orçamentária específica e mediante prévia autorização do Secretário do Município sob cuja supervisão se encontrar o órgão ou entidade contratante, sob forma de contrato de direito administrativo, caso em que o contratado não será considerado servidor público.

Art. 9º Fica proibida a contratação nos termos desta Lei de servidores da Administração Direta ou Indireta da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, bem como empregados ou servidores de suas subsidiárias e controladas, ressalvadas as hipóteses de cumulação lícita previstas no artigo 37, XVI, Constituição Federal.

§ 1º - A contratação de que trata o caput deste artigo somente poderá ser realizada se estritamente necessária, em razão da ausência de profissionais habilitados ou qualquer

outro motivo impeditivo do atendimento imediato às necessidades da administração pública municipal.

§ 2º - Sem prejuízo da nulidade do contrato, a infração ao disposto neste artigo acarretará, quando ciente do vício a autoridade administrativa, a responsabilização dos contratantes, respondendo ambos solidariamente quanto à devolução dos valores indevidamente pagos ao contratado.

Art. 10 A remuneração do pessoal contratado nos termos desta Lei será fixada em uma única parcela, correspondente aos dias trabalhados, conforme o disposto no artigo 5º, parágrafo único, inciso V, alíneas "a", "b", "c", "d" e "e", da presente lei, sendo garantido o direito ao recolhimento previdenciário.

Art. 11 O pessoal contratado nos termos desta Lei não poderá na vigência do contrato:

I - assumir funções, atribuições e encargos não previstos no respectivo contrato;

II - ser nomeado ou designado, ainda que a título precário ou em substituição, para o exercício de cargo em comissão ou função de confiança;

Art. 12 Fica expressamente vedada nova contratação com fundamento nesta Lei antes de decorridos 06 (seis) meses do encerramento do contrato anterior, salvo nas hipóteses da alínea "a" do inciso IV e dos incisos I, II, III, V, VIII e IX do artigo 2º.

Parágrafo Único A inobservância do disposto neste artigo importará na rescisão do contrato, sem prejuízo da apuração de responsabilidade dos envolvidos.

Art. 13 Os contratos celebrados com fundamento nesta Lei extinguir-se-ão sem direito a qualquer indenização:

I – pelo término do prazo contratual;

II – por iniciativa do contratado;

III – pela conclusão da tarefa ou do empreendimento definidos pelo município contratante.

IV - pelo cometimento de infração disciplinar verificada pela Administração Municipal;

§ 1º - A extinção do contrato nas hipóteses dos incisos II e III será comunicada ao outro contratante, por escrito, com antecedência mínima de 30 (trinta) dias.

§ 2º - A rescisão e/ou extinção do contrato por iniciativa da administração pública, decorrente de conveniência administrativa, antes de findo o prazo contratual, importará, independente dos direitos previstos no artigo 5º, parágrafo único e suas alíneas, no pagamento ao contratado de indenização correspondente à metade do que lhe caberia receber referente ao restante do contrato, não sendo devido se a extinção e/ou rescisão se der por justa causa.

Art. 14 O tempo de serviço será computado para todos os efeitos.

Art. 15 Revogadas as disposições em contrário, nomeadamente a Lei Municipal n.º 1.785, de

04/12/1992, esta Lei entrará em vigor a partir de 01 de abril de 2010.

Prefeitura Municipal de São Lourenço, em 18 de dezembro de 2009.

José Sacido Barcia Neto

Prefeito Municipal

Bernadete Cláudia Divino de Castro

Secretária Municipal de Administração