

**PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DE  
ÁLVARES MACHADO SOBRE A UTILIZAÇÃO DOS SISTEMAS  
APOSTILADOS DE ENSINO**

**PERCEPTIONS OF TEACHERS OF THE YEAR INITIAL OF  
ÁLVARES MACHADO ON THE USE OF TEACHING SYSTEM  
APOSTILLED**

**PERCEPCIONES DE LOS MAESTROS DEL AÑO INICIAL DE  
ÁLVARES MACHADO EN EL USO DE SISTEMAS APOSTILADOS  
DOCENTE**

*Edimar Aparecido da Silva<sup>1</sup>*

*Yoshie Ussami Ferrari Leite<sup>2</sup>*

**RESUMO:** O artigo, parte da dissertação de mestrado “Sistemas apostilados de ensinos: as percepções dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Álvares Machado-SP” analisa as percepções dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Ensino de Álvares Machado-SP, sobre a utilização de um Sistema Apostilado de Ensino (SAE) na sala de aula. Sob uma abordagem qualitativa, a pesquisa constituiu-se como um estudo de caso, e a coleta de dados foi feita por meio de questionários aplicados a trinta e seis professores e interpretados metodologicamente a partir da “análise de conteúdo”. Os resultados indicaram que a maioria dos professores tem uma percepção positiva em relação à utilização do SAE. Recomenda-se aos elaboradores das políticas educacionais municipais, aos conselhos municipais, às instituições formadoras, aos gestores escolares e aos professores, que fortaleçam os espaços de discussões e debates para melhor definir as políticas públicas municipais, refletindo sobre as parcerias público-privadas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Sistemas Apostilados de Ensino. Percepções dos Professores. Redes Municipais de Ensino.

**ABSTRACT:** The article, part of the dissertation "Teaching system apostilled: the perceptions of teachers of the year early elementary school Álvares Machado - SP " examines the perceptions of teachers in the first years of elementary school, the Municipal School of Álvares Machado - SP, on the use of an Teaching System Apostilled (TSA) in the classroom. From a qualitative perspective, the research was established as a case study, and data collection was done through questionnaires given to

<sup>1</sup>Mestre em Educação pelo PPGE/FCT Unesp/ Campus de Presidente Prudente. Diretor de Escola da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente-SP. E-mail: edimar1005@hotmail.com

<sup>2</sup>Livre-docente pela FCT/Unesp/Campus de Presidente Prudente. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP. E-mail: yoshie@fct.unesp.br

thirty-six teachers and methodologically interpreted from "content analysis". The results indicated that most teachers have a positive perception of the use of TSA. It is recommended that the municipal education policy makers, municipal councils, institutions forming, the school administrators and teachers, to strengthen the opportunities for discussion and debate to better define municipal policy, reflecting on public-private partnerships.

**KEYWORDS:** Teaching System Apostilled. Perceptions of Teachers. Municipal Education Networks.

**RESUMEN:** El artículo, parte de la tesis "Sistemas de enseñanza apostilados: las percepciones de los maestros del año temprana escuela primaria Alvares Machado- SP" examina las percepciones de los profesores en los primeros años de la escuela primaria, la Escuela Municipal de Alvares Machado -SP, en el uso de un Sistema de Enseñanza Apostillado (SEA) en el aula. Desde un punto de vista cualitativo, la investigación se estableció como un caso de estudio, y la recogida de datos se realizó a través de cuestionarios dados a treinta y seis profesores y metodológicamente interpretado de "análisis de contenido". Los resultados indicaron que la mayoría de los profesores tienen una percepción positiva de la utilización de SEA. Se recomienda que los responsables municipales de política educativa, los consejos municipales, instituciones de formación, los administradores escolares y maestros, para fortalecer los espacios de discusión y debate para definir mejor la política municipal, al reflexionar sobre la colaboración público-privada.

**PALABRAS CLAVE:** Sistemas de Enseñanza Apostilados. Percepciones de los docentes. Municipales de Educación Redes.

## **INTRODUÇÃO**

A política educacional brasileira, em consonância com as políticas educacionais em nível mundial, vivencia a partir dos anos de 1980 um contexto de reformas situadas diante de um processo de reestruturação da organização da sociedade capitalista. Desse modo, vários estudos têm demonstrado que os direcionamentos das políticas educacionais, no caso brasileiro, estiveram alinhados às orientações de reestruturação econômica do país e em conformidade aos preceitos neoliberais.

Em face dessas orientações e preceitos, o Governo Federal concebe nos anos de 1990 uma ampla reforma e racionalização do aparelho do Estado, que se torna indispensável para reverter os efeitos da crise fiscal e fortalecer a economia do País de maneira a envolvê-lo no mercado competitivo internacional. Essa ampla reforma é preconizada com a criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) que apresentou o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (1995).

Nesse contexto, o formato das políticas públicas educacionais adquirem também novas redefinições. As reformas educacionais são observadas principalmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), que indicam a intenção e a implementação de novas configurações para a educação. Além disso, as ações do

Ministério da Educação tomam como propósito mudanças nas políticas de financiamento tais como a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF).

O FUNDEF foi instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano (BRASIL, 1996). No entanto, somente pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997, é que passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental. Reunia automaticamente 15% (60% dos 25% constitucionalmente vinculados à educação) de importantes impostos e transferências (ICMS, FPE, FPM, IPI - Exportação e LC 87/96) pertencentes a cada estado e seus respectivos municípios, aos quais retornavam proporcionalmente ao número de alunos matriculados nas redes públicas de ensino fundamental regular.

Diante do porte populacional, capacidade fiscal/administrativa e cobertura educacional diferentes, observamos com preocupação a falta de experiência dos municípios em organizarem seus sistemas de ensino. Frente à busca de soluções imediatas, há um grande aumento das parcerias municipais com a esfera privada para a consecução da oferta educacional (ADRIÃO et al., 2009). Uma dessas dificuldades situa-se nos aspectos que tangem a estrutura e elaboração de uma proposta pedagógica de ensino. Dentre as estratégias, para superar esse obstáculo encontra-se a recente e crescente aquisição dos chamados “sistemas apostilados de ensino” pelas prefeituras paulistas.

Em 2009, o Estado de São Paulo já tinha mais de um terço das cidades paulistas usando apostilas, de origem privada, com toda a condução e assessoramento de sua política pedagógica coordenada pelos maiores grupos educacionais do país, como COC, ANGLO, OBJETIVO e POSITIVO. Diante de um número significativo de adoções de propostas de ensino apostilado pelos municípios paulistas, propomos a necessidade de analisar este fenômeno como a expressão de uma política educacional.

Assim, procuramos investigar: Como professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Álvares Machado-SP percebem a interferência de um Sistema Apostilado de Ensino, de origem privada, em sua sala de aula?

Devido à polissemia de algumas palavras da língua portuguesa, consideramos o quanto é primordial buscar a clareza do que entendemos do termo ‘percepção/percepções’, de maneira a delimitar os aspectos próprios do nosso trabalho, como os procedimentos metodológicos, os instrumentos de levantamento de dados e a análise dos dados.

Entendemos ‘percepção’ como o conjunto de interpretações que um indivíduo realiza sobre a sua realidade, ou seja, como qual o sentido ele dá a um determinado objeto ou situação e os aspectos que têm especial importância em sua realidade.

Nosso estudo teve como objetivo geral analisar quais as percepções dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Álvares Machado-SP a respeito dos Sistemas Apostilados de Ensino, de origem privada, em sua sala de aula.

Considerando o objetivo e a finalidade do estudo, definimos que a pesquisa seria do tipo qualitativa. Entre os vários encaminhamentos que se pode dar à pesquisa qualitativa, consideramos que o estudo de caso se adequaria melhor ao nosso propósito, tendo em vista “a escolha do objeto a ser estudado” (STAKE, 1994 apud ANDRÉ, 2008, p. 16), ou seja, a análise dos SAE, de origem privada, na perspectiva dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental do município de Álvares Machado, e o fato de o município estar utilizando um sistema de ensino por mais de cinco anos consecutivos, medida que nos chama a atenção.

Stake (1995 apud ANDRÉ, 2008), por sua vez, distingue três tipos de estudo de caso, o intrínseco, o instrumental e o coletivo, cada um deles direcionado a um tipo de interesse e aplicável segundo orientações metodológicas diferentes. Em nossa pesquisa, priorizamos o estudo de caso instrumental, pois, a partir do aspecto particular das percepções dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental de Álvares Machado-SP a respeito do ensino apostilado pretendemos investigar como se dá, para esses atores escolares, o processo de apropriação de um fenômeno político.

Tendo em vista que utilizamos o questionário e que as perguntas referentes ao sistema apostilado de ensino foram abertas, nossa análise baseia-se nas orientações de Laurence Bardin (2010) e de Maria Laura Franco (2008). Segundo Bardin (2010, p. 40), a análise de conteúdo “[...] aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. No entanto, a autora afirma que isso não é suficiente para definir a especificidade de análise de conteúdo, pois o interesse não está apenas na descrição dos conteúdos, “[...] mas no que estes nos poderão ensinar após tratados (por classificação, por exemplo) relativamente a <<outras coisas>>”, e acrescenta que a intenção é “[...] a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (BARDIN, 2010, p. 40).

Franco (2008, p. 21) corrobora a ideia, afirmando que: “[a] pesar de muito

difundida, em análise de conteúdo, a mera descrição das mensagens contribui muito pouco para a compreensão das características de seus produtores”. Considerando, portanto, que: “[o] ponto de partida da Análise de Conteúdo é a *mensagem*, seja ela verbal (oral ou escrita) gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente processada, ela expressa um significado e um sentido” (FRANCO, 2008, p. 13; grifo da autora), pautaremos nosso trabalho, a partir das respostas apresentadas pelos professores participantes da pesquisa, na técnica de análise de conteúdo, para o tratamento dos dados coletados.

Para concluir, citamos Franco (2008, p. 58), com quem concordamos, quando afirma que “[f]ormular categorias, em análise de conteúdo, é por via de regra um processo longo, difícil e desafiante”, o qual, ainda segundo a autora, implica em constantes idas e vindas da teoria ao material de análise, do material de análise à teoria, bem como pressupõe a elaboração de várias versões do sistema categórico.

## **PERFIL DAS PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Desde que a pesquisa tem como sujeitos, professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, consideramos relevante, inicialmente, compreender as características dessas docentes, isto é, o seu perfil, levando em consideração os espaços e tempos em que elas estão inseridas. De acordo com as informações fornecidas pelo Departamento Municipal de Educação de Álvares Machado-SP, no ano de 2012, a rede de ensino contava com 68 professores nesse nível de ensino. Dentre eles, 36 docentes participaram da coleta de dados, o que corresponde a 52,9% dessa população.

As professoras que responderam os questionários estavam distribuídas em seis escolas municipais.

Em relação à situação profissional, os dados revelam que 50% das professoras participantes da pesquisa estão vinculadas à rede municipal de Álvares Machado-SP por meio de contratos temporários, enquanto os demais são efetivos na função, tendo passado por concurso público.

Os dados mostram também que o universo pesquisado é composto exclusivamente por uma população feminina, o que vai ao encontro de estudos já realizados. De acordo com o Relatório da OCDE (2006, p. 30) “[...] os homens representam apenas 20% dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental”. Em nível nacional, o “Estudo exploratório sobre o professor brasileiro” (BRASIL, 2009) constata que em 2007, segundo o Censo Escolar, 91,2% dos professores dos anos iniciais eram do sexo feminino.

Quanto à faixa etária das docentes pesquisadas, os dados apontam uma variação que vai de 20 a 59 anos. A maior concentração está na faixa dos 40-49 anos, com 17 professoras (47,2%), seguida por 8 que têm entre 20-29 anos (22,2%), e 6, com idade entre 30-39 anos (16,6%).

A idade das professoras pesquisadas corresponde também ao perfil etário encontrado em outras pesquisas. Gatti e Barreto (2009), ao analisarem a distribuição dos professores do Ensino Fundamental, apontam que em 2006, a faixa dos 38-45 anos (25,8%) era a que concentrava o maior número de professores.

No que respeita ao estado civil das professoras que exerciam a docência, o relatório “O perfil dos professores brasileiros” (BRASIL, 2004) já apontava que ser casada era a condição civil predominante da maioria dos professores, com um índice de 55,1%. Confirmamos essa ocorrência também em nossa pesquisa, em que 66,6% das envolvidas no estudo declararam ser casadas.

No que concerne à formação profissional, a maioria das professoras (72,2%) cursou o magistério no Ensino Médio, e a formação em nível superior foi declarada por 97,2% do total das pesquisadas, restando, portanto somente 2,8% sem curso superior concluído. Ao indagarmos sobre o curso que frequentaram, constatamos que 91,6% são graduadas em Pedagogia, 2,7% em Letras e também 2,7%, em Educação Artística. Vale ressaltar que, embora algumas professoras não possuam formação em Pedagogia, elas cursaram o magistério em nível médio, o que, conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, artigo 61, lhes confere habilitação para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental:

A respeito da variável “ano de conclusão” do curso de ensino superior, demonstram que 72,1% das professoras pesquisadas concluíram o curso de licenciatura entre os anos 2000-2012. Nesse sentido, concordamos, com Leite et al. (2010, p. 110), que “[...] a tradução desse dado pode representar um reflexo da política atual que passa a demandar, a partir da LDB/96, a formação de professores em nível superior”.

A questão sobre a escola de ensino superior frequentada pelas professoras revelou que a maioria (75%) formou-se em instituição privada. Somente 22,2% delas o concluíram em uma universidade pública (2,7% não responderam a questão). Estes dados vão ao encontro do panorama traçado por Gatti, Barreto e André (2011), em que se observa grande percentual de cursos de Pedagogia e de matrículas concentrado em instituições privadas: “[a] maioria desses cursos (64%) está em universidades públicas ou privadas e,

quanto ao número de matriculados, a maior parte está nas instituições privadas: 68% das matrículas em licenciatura de pedagogia e 53% das matrículas nas demais licenciaturas (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 102). Cabe aqui destacar a inversão existente em relação ao tipo de instituição frequentada pelas professoras pesquisadas, quando comparamos sua formação na educação básica e superior. Se a maioria fez sua graduação em instituições privadas, 86,1% delas concluíram o Ensino Fundamental em escolas públicas, para apenas 11,1%, que estudaram em escolas particulares (2,7% não responderam a questão). Em referência ao Ensino Médio, com exceção de 11,1% que não responderam a questão, todas as demais afirmaram tê-lo concluído também na escola pública.

Quanto ao tempo de atuação na rede de ensino de Álvares Machado-SP, 2,7% dos docentes têm menos de um ano de serviço, 7,2% encontram-se na faixa de 1 a 4 anos, 8,3%, de 5 a 7 anos, de 8 a 14 anos, também 27,2%, enquanto 19,4% se situam na faixa entre 15 e 22 anos e 11,1% têm tempo igual ou maior há 23 anos (2,7% não responderam a questão). Visto que a municipalização da rede de ensino ocorreu há 15 anos, é possível concluir que mais da metade das pesquisadas (65,4) já ingressou na rede sob essa nova organização, contra 30,5% que passou pela mudança.

Ampliando as informações sobre o perfil das professoras pesquisadas e sua relação com os Sistemas Apostilados de Ensino, perguntamos se já haviam atuado em escolas particulares. Com exceção de 2,7% que não responderam a questão, 75% das professoras responderam não, e 22,7%, sim. Nessa mesma perspectiva, ainda queríamos saber se as que trabalharam em instituições particulares já haviam utilizado algum Sistema Apostilado de Ensino e, para essa pergunta, 75% das respostas foram positivas. Este dado mostra a forte presença dos SAE, cuja atuação, conforme explica Bego (2013, p. 114), apoiado em Pieroni (1998)

[...] não se circunscreve apenas nas produções de apostilas, mas pela implementação de seu sistema de ensino em escolas particulares por meio do modelo de ensino franqueado. De acordo com esse modelo, cabe às matrizes elaborarem todo o conteúdo curricular e produzirem o material apostilado com um rígido esquema de aplicação de aulas modulares. Às escolas parceiras/conveniadas é dada a autorização para utilizarem essas apostilas e, por consequência, ostentarem a “grife” dos SAE, podendo inclusive usufruir campanhas de marketing da matriz (grifo de BEGO, 2013, p. 114).

Respondendo a questão sobre quanto tempo as professoras pesquisadas já utilizam um Sistema Apostilado de Ensino na rede municipal de Álvares Machado-SP. É possível observar que um número considerável das professoras pesquisadas (43,8%) utiliza, há mais de três anos, o Sistema Apostilado de Ensino, de origem privada, na rede municipal

de Álvares Machado-SP.

## **PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE O USO DO SISTEMA APOSTILADO DE ENSINO**

Após a análise do perfil dos professores dos anos iniciais, nos debruçaremos a investigar as percepções destes professores sobre o uso do SAE propriamente na sala de aula, sendo examinadas as seguintes dimensões: a) planejamento e desenvolvimento das aulas com a utilização do SAE; b) Dificuldades e facilidades percebidas pelos professores na sala de aula com a utilização do SAE.

## **PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO DAS AULAS COM A UTILIZAÇÃO DO SISTEMA APOSTILADO DE ENSINO**

O planejamento docente ocupa um ponto importante no direcionamento da prática educativa. De acordo com Fusari (1989, p. 10) o planejamento consiste no processo que envolve “[...] a atuação concreta dos educadores no cotidiano do seu trabalho pedagógico, envolvendo todas as suas ações e situações, o tempo todo, envolvendo a permanente interação entre os educadores e entre os próprios educandos”.

Concordamos com Bego (2013, p. 116) quando salienta que:

[...] o planejamento didático-pedagógico cumpre o papel de organizar os conteúdos curriculares, as sequências didáticas de atividades que viabilizem a aprendizagem desses conteúdos, bem como os materiais e recursos necessários para a realização dessas sequências didáticas. Também devem ser previstos a organização dos tempos e espaços para a ação educativa ao longo dos bimestres, a organização social da sala de aula para a realização de atividades e, por fim, os critérios de avaliação de aprendizagem.

Nesse sentido, interrogamos às professoras participantes da pesquisa: “Como você planeja suas aulas utilizando o SAE?” No Quadro 1, abaixo podemos observar a existência de duas categorias elencadas a partir das respostas das professoras. Nessas categorias, conseguimos notar ações de planejamento, que envolvem apenas a utilização do SAE e ações de planejamento, que envolvem a utilização de outras fontes além do SAE.

Quadro 1 - Opinião dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre como planejam suas aulas ao usar o Sistema Apostilado de Ensino

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Frequência</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Planejo as aulas utilizando apenas o Sistema Apostilado de Ensino	No próprio material do Sistema Apostilado de Ensino.	25	31	50
	Com o Portal do Sistema Apostilado de Ensino.	2		
	Em conjunto com a coordenadora da escola	3		
	Em grupos formados com outros professores, separados por série.	1		
Planejo as aulas com a utilização de outras fontes além do Sistema Apostilado de Ensino	Pesquisando atividades extras.	12	25	40,3
	Fazendo adaptações, se necessárias, aos conteúdos do Sistema Apostilado de Ensino.	5		
	Com pesquisas na internet.	4		
	Utilizando os livros didáticos.	4		
Não respondeu satisfatoriamente a questão		6	6	9,6
<b>TOTAL</b>		<b>62</b>	<b>62</b>	<b>100</b>

Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

Podemos notar que para um grupo de 50% dos professores o planejamento das aulas se efetiva apenas com uso do SAE. Esse dado mostra claramente que o SAE tornou-se o elemento norteador e único para a prática de planejamentos das atividades a serem realizadas em sala de aula.

Entretanto, os excertos abaixo esclarecem que, para outro grupo de docentes (40,3%) há uma necessidade de buscarem outras fontes para o planejamento de suas aulas.

Utilizando o material apostilado com conteúdos complementares e adquirindo novas metodologias (P\_6).

Alguns dias do ano temos para planejar o que e como aplicar da apostila com os alunos e em casa também há uma procura por materiais quem complementem a apostila (P\_8).

Primeiro vejo o conteúdo que vai ser trabalhado durante o bimestre e se necessário faço algumas complementações para um melhor aprendizado do aluno (P\_11).

Não dá para desenvolver uma aula satisfatória apenas com apostilas, temos que buscar outros meios como livros e internet (P\_14).

Planejo revendo as páginas e organizando as aulas semanalmente, com as atividades da apostila, tentando acrescentar atividades extra, mas pouco tempo sobra, até mesmo para utilizar o caderno (P\_34).

O planejamento das aulas deve contemplar outros recursos e ir além do SAE como material único. Entendemos que o processo de planejar efetiva-se como uma atividade

de reflexão. Reflexão esta que não se limita ao singelo ato de recorrer a um só material. Conforme afirma Rios (1992, p. 73):

O exercício de refletir tem, sem dúvida, um caráter teórico. Entretanto, toda reflexão só tem significado se emerge da prática, procura analisa-la, fundamentá-la e a ela volta no sentido de reforçá-la ou reconduzi-la, se necessário, Trata-se de uma espécie de distanciamento estratégico, para procurar ver de forma nova alguns elementos já conhecidos por nós. Mergulhados na cotidianidade de nosso trabalho, nem sempre dele nos distanciamos reflexivamente. No entanto, esse olhar crítico é fundamental para caminharmos com mais segurança e efetividade, para nos desembaraçarmos de alguns entraves que descobrimos novas alternativas para a melhoria do nosso trabalho, o que é, em última instância, o que estamos buscando enquanto profissionais.

Com o intuito de verificar como o SAE interfere ou não nas ações dos professores em sala de aula, questionamos: Como as suas aulas são desenvolvidas na prática utilizando o SAE? O Quadro 2 mostra as respostas apontadas pelas professoras.

Quadro 2 - Opinião dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental como realizam suas aulas com a utilização de um Sistema Apostilado de Ensino

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Frequência</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Com práticas a partir do Sistema Apostilado de Ensino.	Com discussões, leituras individuais e coletivas, realização de experiências e entrevistas a partir do material.	8	37	86
	Apenas com o conteúdo da apostila	6		
	Relacionando os conteúdos da apostila com a realidade dos alunos	4		
	Obedecendo a um cronograma/planejamento de atividades a partir do material.	3		
	Seguindo as orientações do material	1		
	Aulas expositivas a partir do material	1		
	De forma lúdica a partir do material.	1		
	Motivando os alunos a partir do material.	1		
	Utilizando outros materiais didáticos complementares.	12		
Não respondeu satisfatoriamente à questão			3	6,9
Em branco			3	6,9
<b>TOTAL</b>			<b>43</b>	<b>100</b>

Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

Um número de 8 respostas, conforme observado no Quadro 2, explicam que os professores desenvolvem suas aulas com discussões, leituras individuais e coletivas, realização de experiências e entrevistas a partir do material.

Seguidamente, seis respostas das professoras pesquisadas mostram que elas realizam suas aulas utilizando apenas os conteúdos das apostilas. Tal ação nos aponta uma preocupação no que se refere ao trabalho do professor, já que “[...] o melhor dos livros didáticos não pode competir com o professor: ele, mais do que qualquer livro, sabe quais aspectos do conhecimento que falam mais perto a seus alunos, que modalidade de exercícios e que tipo de atividades respondem mais fundo em sua classe” (LAJOLO, 1996, p. 12).

Já quatro respostas das professoras afirmam que realizam as suas aulas relacionando os conteúdos da apostila com a realidade dos alunos, conforme mostra o excerto abaixo. A prática de se buscar relacionar os conteúdos com a realidade dos alunos pode revelar uma das características de uma pedagogia sociocultural, que teve como um dos seus principais defensores Paulo Freire (MIZUKAMI, 1986).

Procuro utilizar exemplos de fatos ocorridos no m<sup>ú</sup>dia de acordo com o assunto a ser tratado e no dia a dia do aluno ,isto é, fazendo uso da bagagem que ele traz (P\_9).

Diante dos dados podemos concluir que as aulas desenvolvidas pelas professoras participantes da Rede Municipal de Álvares Machado - SP são planejadas e realizadas tendo como ponto de partida o SAE. O material pode ter se tornado referência, até mesmo para a busca de outros recursos em sala de aula.

Passaremos agora a analisar as dificuldades e facilidades percebidas pelas professoras com o uso do SAE na sala de aula.

## **DIFICULDADES E FACILIDADES PERCEBIDAS PELOS PROFESSORES NA SALA DE AULA COM A UTILIZAÇÃO DO SISTEMA APOSTILADO DE ENSINO**

Questionamos as professoras a respeito das dificuldades que elas poderiam ou não encontrar com a utilização do SAE verificamos a presença de três categorias de dificuldades, conforme o Quadro 3, a seguir:

Quadro 3 - Dificuldades apontadas pelos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em relação ao uso do Sistema Apostilado de Ensino.

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Frequência</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Dificuldades relacionadas ao material didático.	Conteúdo complexo	5	19	39,7
	Conteúdos incoerentes com a faixa etária dos alunos.	3		
	Poucas atividades de alfabetização e Língua Portuguesa.	3		
	Fragmentação dos conteúdos.	2		
	A apostila não retoma os conteúdos.	1		
	Falta de espaço adequado para o aluno resolver a atividade na apostila.	1		
	As apostilas são extensas.	1		
	Falta clareza nos objetivos a serem alcançados.	1		
	Material de baixa qualidade.	1		
	Faltam atividades complementares.	1		
Dificuldades relacionadas às condições de trabalho.	Falta de tempo para dar conta do conteúdo.	7	9	18,7
	Cobranças para que as apostilas sejam terminadas.	1		
	Falta de orientação.	1		
Dificuldades relacionadas ao aluno.	Falta de adequação com a realidade do aluno	7	9	18,7
	Quando o aluno não é alfabetizado.	1		
	Os alunos não conseguem acompanhar a apostila sem a intervenção do professor.	1		
Nenhuma dificuldade		10	10	20,8
Em branco			1	2
<b>TOTAL</b>			48	100

Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

A categoria mais presente refere-se a ‘dificuldades relacionadas ao material didático’ (38,5% das respostas). Entre as respostas, chama a atenção, no entanto, a dificuldade demonstrada por algumas professoras acerca dos ‘conteúdos complexos da apostila’, especificados nos seguintes relatos:

Às vezes os conteúdos são passados sem explicações e o conteúdo é um pouco complexo para a faixa etária (P\_3).

Algumas atividades são complexas e falta autonomia para os alunos realizar e precisa de atividades extras o tempo todo (P\_31).

Podemos analisar esta “complexidade” do material a partir de duas perspectivas: a) a organização e estrutura dos conteúdos das apostilas; e b) a formação dos professores que utilizam o SAE na sala de aula.

A respeito da organização e estrutura dos conteúdos das apostilas, que não se tornam propriamente objeto deste estudo, apoiamo-nos em Bego (2013). Ao analisar as apostilas de Ciências Naturais de uma determinada rede municipal de ensino o autor tentou explicar que as apostilas apresentam uma estrutura editorial e projeto gráfico de boa qualidade, mas restrita valorização do Manual do Professor. Acreditamos que esse fato tenha contribuído para a complexidade dos conteúdos.

Numa outra perspectiva, a “complexidade” para trabalhar com o material pode estar associada a uma fragilidade na formação dos professores que utilizam o SAE. Gatti, Barreto e André (2011, p. 115) ao analisar o currículo dos cursos de Pedagogia afirmam que os cursos de formação de professores para os Anos Iniciais apresentam uma característica fragmentária e um conjunto de disciplinas bem dispersos, distantes do contexto concreto que o professor irá atuar, o que pode nos sugerir dificuldades em torno do trabalho diante de um SAE:

Então, nesses currículos e nas suas ementas, observou-se evidente desequilíbrio na relação teoria-prática, em favor dos tratamentos mais genéricos sobre fundamentos, políticas e contextualização, e que a escola, como instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas o que pode leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto no qual o profissional professor (a) vai atuar (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 115).

Outra categoria no que se refere às dificuldades desses professores está associada às ‘condições de trabalho’. Chama-nos a atenção a “falta de tempo para dar conta dos conteúdos”, como ilustra a fala da professora abaixo:

A apostila é extensa, pois existe uma para cada bimestre; sem contar que ela não conta do que é esperado para os alunos ao final do ano. Somos cobrados que ela seja terminada a tempo, como também somos cobrados que as crianças atinjam níveis esperados de aprendizagem no final do ano (P\_8).

Esta resposta também foi frequente em outras pesquisas que se dedicaram à temática dos SAE. Na pesquisa realizada por Cain (2008), por exemplo, ao buscar entender as vantagens e desvantagens dos SAE, os participantes da pesquisa apontam a questão do tempo, relacionada ao cronograma, como um ponto negativo:

Quanto às desvantagens, trazemos o relato da diretora de escola 1: “devido ao compromisso de cumprir a apostila até o final do bimestre alguns professores aceleravam com os conteúdos”, e o relato da diretora de escola 2: “nenhum ‘sistema’ é totalmente eficiente, embora se opte sempre pelo que nos pareça melhor”. É perceptível que a adoção de um ‘sistema de ensino’ único trouxe para o conjunto de escolas no município de Santa Gertrudes uma padronização dos conteúdos os quais deveriam ser ministrados dentro de um determinado tempo (bimestre a bimestre), as entrevistas apontam a organização dos conteúdos como um aspecto positivo, entretanto, *como aspecto negativo o cronograma para cumprimento desses conteúdos estabelecidos pelas apostilas bimestrais* (CAIN, 2008, p. 183, grifo nosso).

Bego (2013, p. 254) explica que um dos motivos para o cumprimento de prazos no trabalho com uma proposta de SAE pode ser justificado já que,

[...] as apostilas são divididas em quatro volumes bimestrais para serem utilizados ao longo do ano letivo, sendo que cada volume contém o conteúdo de todas as disciplinas a ser desenvolvido em determinado bimestre. Essa característica unificada da apostila provoca a interdependência e a estruturação do desenvolvimento do trabalho dos professores, já que todos são submetidos à distribuição de conteúdos imposta pela divisão bimestral das apostilas em um tempo cronometrado. O trabalho didático do professor fica dependendo do andamento da maioria dos outros professores: ele não pode atrasar muito e nem adiantar muito. Isso cria a necessidade de cumprimento do conteúdo programático no tempo predeterminado e induz a homogeneização no ritmo do trabalho didático. A sequência programática predefinida necessita ser seguida com o maior rigor possível, pois é condição de possibilidade para o funcionamento do mecanismo de entrega bimestral das apostilas. Pequenas variações são admitidas, mas isso conota que o trabalho não está sendo desenvolvido dentro do esperado e o professor acaba sendo pressionado, por essa própria dinâmica, a cumprir o que fora estipulado para não “ficar atrasado”. O professor fica submetido a uma estrutura que define se ele está trabalhando no ritmo correto ou não. E o ritmo correto é o determinado pelo tempo de entrega das apostilas de cada bimestre. Assim ocorre o controle da quantidade de conteúdo que é desenvolvida, obrigando que o professor minimamente, desenvolva aquilo que foi estipulado (grifo de BEGO, 2013, p. 254).

Finalmente a última categoria elencada em relação às dificuldades apresentadas pelas professoras pesquisadas relaciona-se ao “aluno”. Chamamos a atenção à “falta de adequação do material com a realidade do aluno”, como mostram as respostas a seguir:

Algumas atividades que não tem nada a ver com a realidade dos meus alunos assim se tornam sem sentido (P\_27).

Quando tem atividade fora da realidade do aluno (P\_28).

Às vezes a presença de alguns conteúdos fora da realidade do aluno e de difícil entendimento (P\_29).

Sobre a adequação do material com a realidade dos alunos, Amorim (2008, p. 180) tece uma crítica aos SAE, o que pode justificar a esta dificuldade apontada pelas professoras pesquisadas:

A apostila é, deste modo, uma forma de conhecimento enlatado, pois assim como o alimento, evita o contato com o objeto em natura, ou seja, impede que o indivíduo tenha contato com a cultura real. A cultura que chega até os educandos por meio das apostilas é fragmentada, industrializada, pasteurizada e filtrada. Os alunos e professores tendem – em especial nas realidades mais desprovidas de recursos – a ficar à mercê de uma única fonte de informações. As apostilas funcionam como óculos que revelam e ocultam a seu bel prazer conteúdos e conceitos. Como já dissemos, muitos advogariam que as apostilas são apenas um instrumento e que os professores não necessitam prender-se a elas, possuindo liberdade para enriquecer suas aulas. Logicamente há que se convir que a criatividade docente pode complementar esta atividade e propor alternativas mais coerentes, buscando um real contato dos educandos com a cultura impressa. Não nos deixa mentir a existência de cantinhos de leitura, portfólios, projetos de documentação, dentre outros. Porém, vemos que ao adotar uma apostila, o gerenciador da rede de ensino - normalmente a secretária municipal de educação - exige que o programa da apostila seja cumprido. Ao seguir o programa da apostila – que em geral não é condizente com a realidade do alunado da escola pública – o professor vê todo o tempo que dispõe esvair-se, não restando tempo para desenvolver a contento os conteúdos que julga relevantes para sua turma. Ousamos, portanto, afirmar que as apostilas subsidiam o processo de alienação, uma vez que distancia os seus usuários da real cultura. A cultura enlatada oferecida pelas apostilas torna-se, portanto, uma semicultura, semiformando indivíduos, que, iludidos, crêem serem emancipados e autônomos (AMORIM, 2008, p. 180).

É interessante destacar que dez respostas (20,8%) atestam não apresentar nenhuma dificuldade com o SAE. E uma das professoras pesquisadas (2,0%) das respostas deixou a resposta em branco.

Quanto às facilidades foram elaboradas três categorias, conforme mostra o Quadro 4, a seguir:

Quadro 4 - Facilidades apontadas pelos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no uso do Sistema Apostilado de Ensino.

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Frequência</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Facilidades para o trabalho do professor	Praticidade para o professor	11	18	40
	Apoio pedagógico ao professor	3		
	Atividades prontas	3		
	Economia de tempo	1		
Facilidades à aprendizagem dos alunos	Conteúdos bem elaborados/Qualidade do material	11	20	44,4
	Repertório amplo	6		
	Material individual para os alunos	2		
	Atividades fáceis aos alunos	1		
Facilidades à Rede Municipal de Ensino	Padronização do material	3	3	6,6
Não respondeu			4	8,8
<b>TOTAL</b>			45	100

Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

Em relação às facilidades apontadas pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a categoria com maior frequência refere-se à facilitação da aprendizagem dos alunos com a utilização do SAE (40% das respostas). Essa facilitação, segundo as professoras pesquisadas, está relacionada principalmente aos conteúdos bem elaborados e pela qualidade do material, conforme as respostas a seguir:

Conteúdos colocados de forma clara e de fácil entendimento (P\_2).

Facilita porque os conteúdos já estão elaborados, basta complementar (P\_25).

O suporte que o próprio sistema apostilado oferece; a qualidade do material [...] (P\_32).

A facilidade devido à qualidade do material e dos conteúdos bem elaborados contradiz, em partes, a ideia de que os materiais apresentam conteúdos complexos. Isto é: “Como um material pode ser complexo e ao mesmo tempo ter conteúdos bem elaborados?” Ressaltamos que esta impressão de qualidade que as apostilas consistem em uma das características de sedução da lógica de mercado: As empresas buscam se destacar na

concorrência com outras empresas tentando oferecer produtos bem elaborados, bem impressos e bem apresentados.

A segunda facilidade refere-se à ‘facilitação do trabalho dos professores’. Evidencia-se que a utilização do SAE traz uma praticidade para o trabalho das professoras pesquisadas, como mostram as respostas:

Talvez algumas atividades já prontas, que se adequadas para o objetivo pretendido tornam-se uma economia de tempo (P\_8).

A facilidade que encontro é que fica fácil para planejar aula. Mas ainda insisto, falta atividades diversificadas (P\_12).

Facilita porque os conteúdos já estão elaborados, basta complementar (P\_25).

As facilidades que está pronto, basta você realizar um estudo dos conteúdos presentes na apostila e se precisar complementar com outras atividades (P\_29).

Concordamos com Bego (2013, p. 258) ao buscar explicar essa facilidade no trabalho dos professores com o uso de um SAE:

[...] o material apostilado vem ao encontro das necessidades diárias dos professores uma vez que já traz as aulas pré-programadas e que, inclusive, são indicadas para serem seguidas da forma como foram concebidas pelo SAE. Isso facilita o desenvolvimento do trabalho em sala de aula do professor, pois traz o conteúdo a ser trabalhado, as atividades e a duração destas. Embora, o professor não concorde com exatamente tudo que a apostila traz pré-estabelecido e até mesmo reconheça algumas de suas limitações, para ele ainda é importante essa estruturação, uma vez que “facilita” seu dia a dia e reduz um pouco a carga de tarefas a serem desenvolvidas no pós-jornada do trabalho, tais como correção de trabalho, preparação de aulas, elaboração de avaliações, etc (grifo de BEGO, 2013, p.258).

Finalmente, outra facilidade encontrada refere-se à padronização do ensino na Rede Municipal, como evidencia a seguinte resposta:

Por ser um sistema padrão em todo o município podemos pedir auxílio a professores de outras escolas. Os alunos que vem de outras escolas do município, transferidos, estão trabalhando o mesmo conteúdo, por isso não chegam atrasados ou adiantados (P\_32).

A questão da padronização como fator facilitador foi apontado também em outras pesquisas, como mostra a resposta de uma das participantes da pesquisa realizada por Cain (2008, p. 181): Para a diretora da escola 1 “[...] a vantagem da adoção do ‘sistema de ensino’ para a educação do município foi que todas as escolas utilizavam o mesmo material, em caso de transferência dentro do município o aluno não perdia o conteúdo” (grifo de CAIN,

2008, p. 181).

A análise dos dados leva-nos a concluir que as dificuldades das professoras participantes se pautam em sua maioria em aspectos relacionados ao material: seja na complexidade dos conteúdos, seja na estrutura deste material. Também foram levantadas dificuldades relacionadas às condições de trabalho, devido ao tempo, às cobranças e à falta de orientação e às dificuldades relacionadas aos alunos, ora por falta de acompanhamento, ora por falta de adequação com a realidade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao buscar analisar como o SAE é percebido diretamente na sala de aula pelos professores dos anos iniciais, notamos que toda a organização didática, desde o planejamento até o desenvolvimento das aulas, tem como base o material e não as decisões do docente. Questionados sobre os problemas sentidos no uso do SAE em sala de aula, um relevante número de professores demonstrou não sentir nenhuma dificuldade em sua utilização. A estrutura do material, por outro lado, foi o ponto citado por alguns como um dos dificultadores.

A respeito das facilidades, porém, os professores declararam que o material facilita a aprendizagem dos alunos, o trabalho do professor e da rede municipal. Conforme afirma Bego (2013), o SAE vem ao encontro das necessidades dos professores nos dias atuais. Em face de uma possível precarização das condições de trabalho, decorrente do acúmulo de tarefas cotidianas, o material didático, com suas aulas pré-programadas, “facilita” o dia a dia dos professores.

Quanto à receptividade dos alunos em relação ao SAE, os professores responderam ser ela bastante positiva. Cabe aqui questionar se os alunos realmente gostam do material, ou se é a percepção dos professores, que de tão positiva, acaba por influenciá-los? Segundo a opinião dos docentes, o material facilita também o trabalho dos alunos, devido à sua organização. Já as dificuldades percebidas dizem respeito à qualidade de confecção do material e ao preparo dos alunos. Esta última nos preocupa, uma vez que pode haver, entre os professores, a ideia de que os alunos devem se adequar ao material e não este à realidade deles.

Ao contrário do que pressupomos no início da nossa pesquisa de mestrado – considerando os investimentos na esfera privada e toda a política de parcerias – podemos concluir que as percepções dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de

Álvares Machado-SP são positivas em relação ao SAE. De acordo com os dados, os docentes consideram o SAE um facilitador tanto na organização do seu trabalho, como profissionais, quanto no desenvolvimento de atitudes dos alunos.

Reconhecemos a existência de uma política voltada para uma lógica mercadológica e produtivista perpassando os discursos que visam à melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas. Se de um lado permite que o trabalho aconteça, por outro pode contribuir para a reprodução de uma macro política cujos interesses são dados pela lógica do lucro.

Assim, pontuamos a necessidade de propostas para a melhoria da qualidade da educação, voltadas numa visão civil-democrática, que conforme assinalado por Singer (1996) encara a educação como processo de formação cidadã e não entrelaçada nos mecanismos de fortalecimento mercadológico.

Além disso, a busca de alternativas, tais como os Sistemas Apostilados de Ensino ou outros materiais didáticos, não irão superar as lacunas na formação de professores. Conforme afirma a Professora Theresa Adrião em entrevista cedida à Revista Educação<sup>1</sup>:

Os alunos das escolas públicas poderão ser duplamente prejudicados, pois continuarão com professores não formados adequadamente e dos quais não se exige mais do que saber usar de maneira correta e na sequência e ritmos definidos, o material X ou Y... Quer dizer, ao se buscar uma solução, incorre-se no risco de aprofundar os problemas.

Diante de tal resultado, referente a uma política que envolve a parceria público-privado, e frente aos posicionamentos assumidos ao longo desse estudo, recomendamos aos gestores e conselhos municipais, às instituições formadoras de professores, aos gestores escolares e aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental que ampliem as discussões a respeito dessas parcerias no direcionamento das políticas educacionais.

Recomendamos que no delineamento das políticas, haja de fato a valorização do que é “público”, por meio de uma articulação entre os entes federados, com a totalidade de apoio de recursos técnicos e financeiros do governo federal (ADRIÃO et al., 2009)

Para os conselhos municipais, seja o Conselho Municipal de Educação, seja o Conselho de Fiscalização do FUNDEB, recomendamos que tornem legítima sua atuação, para que o dinheiro público seja de fato direcionado à melhoria da qualidade da educação pública municipal, pautando-se pela superação das dificuldades existentes em face das necessidades das políticas educacionais locais.

Já às instituições formadoras de professores, consideramos que cabe o papel de repensar a estruturação dos cursos de formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como a atuação da universidade nos eixos de pesquisa e extensão.

Sob essa visão, as universidades públicas, no desempenho de suas funções de pesquisa e extensão, podem, aproximando-se da realidade local, auxiliar os municípios na elaboração de políticas educacionais, antes que, muitas vezes despreparados para tal tarefa, lancem mão de qualquer parceria com instituições privadas.

Aos gestores escolares, recomendamos que o acompanhamento e a orientação tomem o lugar da cobrança para que os professores cumpram os programas contidos nos materiais apostilados. E, finalmente, aos professores, que acreditem no papel primordial de sua função, à qual qualquer material didático será sempre apoio e nenhum jamais a substituirá.

## Nota

<sup>i</sup> Reportagem disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/164/artigo234884-1.asp>. Acesso em 13 set. 2013.

## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. 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, p. 799-818, out. 2009.

AMORIN, I. F. de. *Reflexões críticas sobre os sistemas apostilados de ensino*. 2008. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Trad. Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2010.

BEGO, A. M. *Sistemas Apostilados de Ensino e trabalho docente: estudo de caso com professores de Ciências e gestores de uma rede escolar pública municipal*. 2013. 333 f. Tese (Doutorado em Educação para Ciências) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2013.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação, Brasília. 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996*. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60 do ADCT, e dá outras providências. Brasília. 24 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997*. Regulamenta a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, no âmbito federal, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 28 jun.1997. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 04 mai. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Referenciais para Formação de Professores*. 2. ed. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro - Com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007*. Brasília: INEP, 2009.

CAIN, A. A. *O atendimento ao ensino fundamental: análise de parcerias de dois municípios paulistas e o setor privado na aquisição de sistemas de ensino*. 2009. 271f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2009.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

FUSARI, J. C. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. *Série Ideias*. São Paulo: FDE, n. 8, p. 44-53, 1998

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: Unesco, 2011.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. *Em Aberto*, Brasília, n. 69, v. 16, jan./mar. 1996.

LEITE, Y. U. F. et al. Responsabilidades educacionais dos municípios e o compromisso da universidade com a qualidade da educação. *Nuances: estudos sobre educação*, Presidente Prudente, v. 17, p. 101-124, 2010.

OCDE (ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS). *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes*. São Paulo: Moderna, 2006.

RIOS, T. A. Significado e pressupostos do projeto pedagógico. *Série Ideias*. São Paulo: FDE, n. 15, p. 73-7, 1992. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_15\\_p073-077\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_15_p073-077_c.pdf). Acesso em: 10. ago. 2013.

SINGER. P. Poder, política e educação. Conferência de Abertura da XVIII Reunião da ANPEd, Caxambu, outubro de 1995. *Revista Brasileira da Educação*, n. 1, p. 5-15, jan./fev./mar./abr., 1996.

UNESCO (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA). Instituto Paulo Montenegro. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: Moderna, 2004.