

## Possíveis relações entre avaliação e sistemas apostilados privados em escolas públicas

Regiane Helena Bertagna

*Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista, Campus de Rio Claro,*

*Departamento de Educação, Rio Claro, SP, Brasil*

*regiane@rc.unesp.br*

Raquel Fontes Borghi

*Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista, Campus de Rio Claro,*

*Departamento de Educação, Rio Claro, SP, Brasil*

*raborghi@gmail.com*



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

Está licenciada sob [Licença Creative Common](#)

### Resumo

Este trabalho parte da tendência já verificada em estudo anterior de ampliação das parcerias entre a esfera pública e privada na educação e tem como objetivo discutir uma das modalidades identificadas, a ampliação da adoção de sistemas apostilados privados em escolas públicas municipais e as possíveis relações com os sistemas de avaliação externos. A partir dos dados disponíveis no banco de dados do Grupo Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais – GREPPE discute-se como um dos principais fatores para o crescimento da adoção de sistemas apostilados, a busca das escolas e municípios em melhorar os resultados nos sistemas de avaliações, e, portanto, a centralidade dos sistemas de avaliações nas políticas educacionais. Aponta-se, ainda, para a contradição entre o caminho que vinha sendo trilhado, no sentido de ampliação da autonomia e democratização da gestão escolar e a adoção de sistemas privados de ensino, bem como suas possíveis implicações para a organização do trabalho pedagógico das escolas.

**Palavras-chave:** Sistemas apostilados. Organização do trabalho pedagógico. Avaliação. Público-privado.

## Some probable relations between assessment and private education systems in public schools

### Abstract

This work starts from a trend, which was already noted in a previous study, of expanding partnerships between the public and private sector in education and aims to discuss one of the identified modalities: the increasing in adopting private education systems in public schools and some possible relations with external assessment systems. Basing on data that are available in a database maintained by a research group called Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais – GREPPE we discuss as one of the main reasons for the growth in the adoption of private education systems the schools and municipalities search for improving the results in assessment systems and therefore the centrality of these systems in educational policies. We also point out the contradiction between the way that had been trodden in the sense of increasing autonomy and democratization of school management and the adoption of private education systems as well as their hypothetical implications for the organization of the pedagogical work in schools.

**Key words:** Private education system. Organization of pedagogical work. Assessment. Public-private.

### Introdução

Neste texto pretendemos aprofundar a discussão que vem sendo realizada no âmbito da pesquisa “As parcerias público-privado para a compra de ‘sistemas de ensino’: análise das consequências para a organização do trabalho na escola”<sup>1</sup>. Partimos da constatação de uma tendência crescente de ampliação de parcerias entre o setor privado e prefeituras municipais para a adoção de sistemas apostilados privados em escolas públicas (ADRIÃO, 2009). Discutimos aqui, a centralidade atual dos sistemas de avaliação externa como um dos principais fatores explicativos de tal tendência. Apontamos, também, para a contradição entre o caminho que vinha sendo trilhado, no sentido de ampliação da autonomia e democratização da gestão escolar e a adoção de sistemas privados de ensino.

---

<sup>1</sup> Pesquisa realizada no âmbito do GREPPE - Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional, coordenada por Teise de Oliveira Guaranha Garcia (USP/Ribeirão Preto).

Estudo realizado sobre parcerias entre o setor público e o privado para a educação básica em municípios paulistas (ADRIÃO, 2009), evidenciou uma ampliação de parcerias e identificou três modalidades de parceria com maior presença no Estado de São Paulo, a saber: os convênios realizados entre as prefeituras e instituições privadas para a oferta de educação infantil; as parcerias para assessoria da gestão dos sistemas municipais e; a compra de sistemas apostilados privados.

O quadro abaixo evidencia o número de municípios paulistas que firmaram contratos com instituições privadas especificamente para a compra de sistemas privados apostilados de ensino, objeto da reflexão aqui apresentada.

QUADRO 1 – Municípios paulistas que declararam ter adquirido algum sistema apostilado de ensino no período de 1994 a 2007.

<b>Município/porte</b>	<b>Número total de municípios no estado de São Paulo</b>	<b>Total de municípios que declararam adotar algum sistema de ensino</b>
Municípios muito pequenos: até 10.000 habitantes	295	79
Municípios pequenos: de 10.001 a 50.000 habitantes	234	71
Municípios médios: de 50.001 a 100.000 habitantes	54	05
Municípios grandes: de 100.001 a 500.000 habitantes	54	06
Municípios muito grandes: mais de 500.001 habitantes	08	--
<b>Total</b>	654	161

**Fonte:** Adrião, Garcia, Borghi e Arelaro (2009).

Do total de 645 municípios no estado de São Paulo, 161 já haviam realizado, em 2007, parcerias para compra de sistemas apostilados privados de ensino. Este dado é particularmente relevante se considerarmos, como discutiremos posteriormente, que essas empresas privadas passam a incidir sobre a organização do trabalho desenvolvido pelas escolas públicas dos municípios parceiros.

## **As avaliações externas e a adoção de sistemas privados apostilados nas escolas públicas – um novo caminho?**

Em 2007, o Ministério da Educação (MEC) instituiu o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Este índice resulta da combinação de dois itens: a) indicadores de fluxo (reprovação e evasão), medidos pelo Censo Escolar, e b) indicadores de desempenho obtidos através de avaliações padronizadas (Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB e Prova Brasil).

O IDEB estabelece metas de progressão a serem cumpridas pelas escolas, municípios, estados e país. Segundo informações na página da *internet* do Ministério da Educação e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP):

[...] a lógica é a de que cada instância evolua de forma a contribuir, em conjunto, para que o Brasil atinja o patamar educacional da média dos países da OCDE. Em termos numéricos, isso significa progredir da média nacional 3,8, registrada em 2005 na primeira fase do ensino fundamental, para um IDEB igual a 6,0 em 2022, ano do bicentenário da Independência. (BRASIL, 2010, n.p.)

Desde a década de 1990 o Brasil vem implantando e ampliando sistemáticas de avaliação externas para os diferentes níveis de ensino. Já é possível afirmar que há uma centralidade de sistemas de avaliação nas políticas educacionais atuais e que há uma verdadeira corrida das escolas e sistemas de ensino por bons resultados em tais avaliações.

Bertagna (2010) afirma que os sistemas de avaliação em larga escala instituídos no país tem incidido cada vez mais fortemente para a indução e regulação da educação, e, sendo assim, impregnando uma determinada concepção de educação e sociedade. Também Sousa; Arcas (2010), Dickel (2010), apontam para a grande influência que tais avaliações vêm exercendo nos currículos das escolas. Nesse sentido, as avaliações acabam se constituindo nos fins da escola que se organiza e trabalha em função dos resultados das avaliações e, não da construção de um projeto histórico de educação de interesse dos próprios sujeitos que deveriam se beneficiar com seu uso.

Adrião e Borghi (2009), também se referindo à reorganização do trabalho escolar a partir de sistemas de avaliação, apresentam um estudo em uma escola localizada no município de Rio Claro que alcançou melhoras em seu desempenho no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP entre os anos de 2003 e 2004. A

pesquisa evidenciou que as prioridades da escola foram redefinidas a partir dos resultados do SARESP, e que este serviu de mecanismo de indução e alteração de práticas educativas no cotidiano da escola.

Neste contexto, as escolas criam estratégias com vistas a alcançar bons resultados nas avaliações externas e se (re)organizam para atingir esses resultados. A avaliação acaba sendo tomada como um fim em si mesma e passa a ter implicações para a organização do trabalho pedagógico, conseqüentemente, revelando e velando os objetivos almejados para a escola.

Alguns autores, entre eles Freitas (1991) ao discutir a avaliação, apontam-na como categoria importante na organização do trabalho pedagógico (OTP) da escola e da sala de aula.<sup>2</sup> Para Freitas (1991) dentre as diferentes categorias que compõe a organização do trabalho pedagógico (a saber: objetivos, métodos, conteúdos, avaliação) a avaliação, entendida em sentido mais amplo do que avaliação da aprendizagem merece destaque porque ela impõe “uma definição social do conhecimento e da maneira de manifestá-lo” (p.16) e, desta forma, determina as relações, geralmente relações de poder, que se sustentam a partir das práticas avaliativas do professor/aluno/conhecimento, principalmente nos anos iniciais da educação básica.

A organização do trabalho pedagógico da escola como um todo, constitui-se, hoje, em uma grande trava para as mudanças de conteúdo, método e objetivos da escola, porque ela encarna as necessidades da organização social capitalista que atribui á escola uma função social seletiva e preparatória para as relações sociais de produção capitalista. Esta organização do trabalho pedagógico da escola como um todo é apoiada (e ao mesmo tempo apoia) pela organização do trabalho em sala de aula, onde as práticas de avaliação cumprem um papel relevante para sua manutenção, criando relações de dominação. O que nos chama atenção não é que estas existam, mas a constatação do papel que as práticas de avaliação cumprem no seio destas relações. (FREITAS, 1991, p.17)

Como se observa na citação acima, compreende-se porque é difícil construir relações democráticas no interior da escola, como aponta Paro (2010), ou como propõe a própria

---

<sup>2</sup> Entendemos, como Freitas (1991, 1995) que a organização do trabalho pedagógico pode ser interpretada em duas direções: referindo-se ao trabalho pedagógico do professor em sala de aula e ao trabalho pedagógico da instituição escolar que inclui o trabalho pedagógico do professor em sala de aula. Aqui, utilizamos o termo organização do trabalho pedagógico (OTP) compreendido em sua forma mais ampla e não restrito simplesmente à concepção do trabalho docente em sala de aula.

legislação. Há um trabalho realizado no interior da escola que, de certo modo, tende a acomodar e manter as relações presentes na sociedade capitalista.

A avaliação - expressão das relações de poder no interior da escola - esta intrinsecamente ligada aos objetivos da organização do trabalho pedagógico da escola, que por fim acabam revelando os verdadeiros fins da escola.

Autores como Freitas (1995) e Paro (2010) ao discutirem o trabalho pedagógico, recolocam os conceitos de Marx acerca do conceito de trabalho. Para Freitas (1995) o trabalho, na atual forma de organização da escola não se configura como trabalho socialmente útil, pelo contrário, é trabalho desvinculado da prática social mais ampla, o que gera uma prática artificial, “não é trabalho vivo” (p.99) e, que, como bem escreve Paro (2010) circunscreve o trabalho pedagógico a limitações e impossibilidades de ser realizado.

Daí se entende porque o trabalho pedagógico se torna “desmotivante” ou, como diz Paro (2010) sem motivação intrínseca para o aluno que não reconhece o trabalho realizado na escola como significativo. Daí também se entende porque a avaliação torna-se importante na organização do trabalho pedagógico, ao criar uma motivação extrínseca para a aprendizagem ou para a realização do trabalho escolar. O aluno troca um “punhado” de conhecimento por uma nota e dessa forma apreende também como operam as relações capitalistas, troca-se trabalho por salário, entre outras.

Aprofundando essa questão Hextall e Sarup (1977) demonstram como ocorre a alienação pela nota. Hextall e Sarup (1977, p. 158), apontam que os alunos trocam o produto do seu trabalho por objetos, pontos, notas, certificados de exame. E esses mesmos autores alertam que, ao tratar o produto do trabalho do aluno como individual, atribuindo-lhe um valor, constitui-se a ideologia da individualidade, exacerbando a competição e, conseqüentemente, a alienação do aluno por meio da reprodução das relações de produção nas relações escolares.

Também Fernández Enguita (1989) considera a nota uma motivação extrínseca, uma vez que os alunos não participam do processo, do planejamento das atividades escolares, eles não encontram na aprendizagem, no estudo uma motivação intrínseca, portanto, utilizam-se da nota como valor de troca.

[...] troca-se uma gama de atividades pouco ou nada significativas, rotineiras e desprovidas de interesse por notas que conduzem aos títulos e estes, ao menos

supostamente, a melhores oportunidades sociais de todo gênero, fundamentalmente de trabalho e econômicas (Fernández Enguita, 1989, p. 194-5).

Fazendo uma analogia podemos inferir que atualmente, as escolas induzidas e/ou motivadas para a obtenção do índice considerado adequado nacionalmente, acabam restringindo o trabalho e a organização do trabalho pedagógico à obtenção dos resultados (índices), enfatizando o produto, expresso nos números do IDEB, reforçando relações de individualismo, competição e, também, de responsabilização individual, como tem ocorrido na condução das políticas atuais no Estado de São Paulo.

Nesta (re)organização do trabalho escolar com vistas a melhoria de resultados nas avaliações externas, abre-se espaço para a entrada de empresas privadas nas escolas públicas. Esta afirmação que aqui fazemos é exemplificada pelo fato de que os sistemas de ensino privados têm utilizado os resultados de seus municípios parceiros que obtêm bons índices no IDEB como *marketing* no competitivo mercado de venda de sistemas apostilados para redes municipais. As empresas privadas, de maneira geral, acenam com a promessa de sucesso em avaliações externas e, mais recentemente, de alcance de índices satisfatórios no IDEB.

No *site* do COC, por exemplo, uma das empresas privadas com maior inserção no “mercado de apostilados” para escolas públicas municipais (ADRIÃO, 2010), há informação de que 92% dos municípios parceiros estão acima da média nacional no IDEB. O *site* também ressalta que no IDEB de 2005, entre os dez municípios mais bem colocados do Brasil, cinco eram parceiros do COC, e que, no IDEB de 2007, dos 58 municípios que atingiram a média 6,0, em torno de 10 eram parceiros da instituição.

Em síntese, afirmamos aqui que há uma crescente adoção de sistemas privados de ensino por escolas públicas e que, esta tendência pode ser explicada, em parte, pela corrida atual dos municípios brasileiros em melhorarem os seus resultados em sistemas de avaliação.

### **Autonomia escolar e adoção de sistemas apostilados nas escolas públicas: uma contradição latente...**

Observamos então que há uma contradição latente entre o percurso que vinha sendo realizado na educação pública, em prol de uma maior autonomia e gestão democrática das

escolas e a reorganização do trabalho pedagógico que vem sendo realizado pelas empresas privadas nas instituições públicas em busca de melhorias nos resultados do IDEB.

É possível afirmar que, desde os anos de 1980, as legislações brasileiras na área educacional vêm construindo um caminho rumo à ampliação da autonomia das escolas públicas e democratização da gestão escolar. A Constituição Federal de 1988, bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, estabeleceram que o ensino deveria ser ministrado com base em alguns princípios, dentre os quais, destacam-se: a gestão democrática do ensino público e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. No que se refere à gestão democrática, a LDB estabeleceu, ainda, a participação da comunidade escolar e local nos conselhos de escola, bem como a elaboração coletiva do projeto político pedagógico da escola. Tais legislações apontaram, também, para uma progressiva ampliação da autonomia administrativa, pedagógica e de gestão financeira das escolas.

Esses avanços na legislação vêm contribuindo para uma saudável tendência de democratização da escola pública básica, considerando-se a democratização das relações que envolvem a organização e o funcionamento efetivo da instituição escola, ainda que não seja possível afirmar que todas essas medidas tenham efetivamente alterado a organização do trabalho pedagógico realizado nas instituições escolares (PARO, 2010). No entanto, a centralidade das avaliações externas parece se constituir como obstáculo a esta “saudável tendência”. Correa e Garcia (2008), falando do esvaziamento da radicalidade política da luta pela gestão democrática, apontam como fatores para isso as requintadas formas de regulação e controle da gestão democrática e, ainda, a política de controle presente nas avaliações de resultados.

Pode-se dizer que a reorganização do trabalho pedagógico das escolas públicas, que vem sendo levada a efeito por empresas privadas, em prol de melhorias nos resultados nas avaliações externas, altera o curso da trajetória que vinha se dando rumo à ampliação da autonomia e gestão escolar nas escolas públicas.

Alguns fatores têm contribuído nesse sentido, como a compra de “sistemas privados de ensino” que não se constitui apenas pela aquisição de materiais didáticos, mas envolve um conjunto de ações previstas pelos contratos que incluem além do fornecimento de materiais para alunos e professores, a formação docente em serviço, o monitoramento do uso dos materiais adquiridos e, por vezes, avaliações de desempenho acadêmico promovidas pelas empresas. Há também casos em que se tem a concessão de espaço em

provedor da *Internet* para hospedagem da página da Secretaria Municipal de Educação (ADRIÃO, GARCIA, BORGHI, ARELARO, 2009).

Na página do *site* do grupo OBJETIVO/SOME, tal como na do COC, é feita uma descrição dos serviços prestados aos municípios parceiros, com destaque para as atividades junto às equipes profissionais nas escolas:

[...] além do material didático constantemente atualizado, é composto [SOME] de capacitação e atualização das equipes de coordenadores, professores e orientadores para uso do material didático, formação continuada de professores, encontros pedagógicos regionais, atendimento local através de equipe própria de docentes, atualização e capacitação tecnológica. (OBJETIVO/SOME, 2009, n.p.)

A partir desta “cesta de serviços” oferecidos pelas empresas privadas, observa-se que, além da organização e sistematização de conteúdos propostos nos sistemas apostilados, as empresas ficam responsáveis por pensar e planejar o trabalho pedagógico das escolas públicas. Esta efetiva inserção da empresa privada na (re)organização do trabalho pedagógico da escola é o objeto da pesquisa anteriormente citada, da qual contribuem as reflexões aqui apresentadas.

Outro aspecto que evidencia o novo rumo dado à organização do trabalho pedagógico da escola e que diverge das legislações referentes à gestão democrática e autonomia escolar é a defesa atual da padronização daquilo que se ensina nas escolas como estratégia para melhoria dos resultados nas avaliações externas. Sobre o assunto, Adrião, Garcia, Borghi, Arelaro, (2009) já afirmaram anteriormente que a associação entre qualidade e padronização pressupõe que a diversidade na organização de propostas pedagógicas é nociva à qualidade do ensino municipal, incidindo, portanto, sobre a autonomia das unidades escolares, uma vez que não se valoriza iniciativas em âmbito local.

A redução de exigências quanto à qualificação do trabalho docente pode ser outro fator que vai de encontro aos princípios da gestão democrática. Para suprir a falta de qualificação dos professores das escolas públicas<sup>3</sup>, a estratégia parece ser a simplificação do trabalho docente a partir de material de apoio e treinamento para utilização das apostilas. Ou seja, partindo do pressuposto de má qualificação do quadro de docentes, o caminho não é o investimento na melhoria qualitativa dos cursos de formação inicial e continuada, nem o investimento na carreira docente de modo a atrair profissionais melhor qualificados. Ao

---

<sup>3</sup> Em pesquisa anterior (ADRIÃO, 2009) a má qualificação do corpo docente das escolas municipais é usada como justificativa para a adoção de sistemas apostilados privados.

contrário, o caminho é reduzir as exigências de qualificação do trabalho do professor a partir da adoção de apostilas e simplificação do trabalho e qualificação exigidos.

Retomando Braverman (1974), é possível mais uma vez reintroduzir a tese da progressiva desqualificação do trabalhador. Os professores das escolas públicas passam a ser meros executores daquilo que está presente nas apostilas adotadas, fornecidas pelo setor privado. Com isso evidencia-se a retirada do controle dos profissionais da educação pública sobre o processo de trabalho, e ainda, a transferência deste controle para o setor privado.

No que se refere ao controle da OTP realizado nas escolas, a “cesta” comprada pelos sistemas municipais de ensino incluem monitoramento do uso dos materiais adquiridos e, em alguns casos, avaliação discente e docente (ADRIÃO, 2009). Há uma tendência de acirramento do controle atual sobre o trabalho docente e sua produtividade. A revista VEJA (2010) publicou artigo recente sobre a necessidade de controlar o tempo gasto por professores em sala de aula. Conforme a reportagem:

[...] muito já se fala disso com base em impressões e teoria, mas só agora o dia a dia de escolas brasileiras começa a ser descortinado por meio de um rigoroso método científico, tal como ocorre em países de melhor ensino. Munidos de cronômetros, os especialistas se plantam no fundo da sala não apenas para observar, mas também para registrar, sistematicamente, como o tempo de aula é despendido (LIMA, 2010, n.p.).

Em nome da eficiência, a inserção privada na educação pública transpõe discursos e valores de produtividade, ergonomia, divisão de tarefas, controle, avaliação e, outros mais no interior da OTP. Relegar a OTP às empresas privadas com fins lucrativos é transferir a elas a discussão sobre os fins desejados para a educação pública.

Concordamos com PARO (2010) quando afirma que é imprescindível a discussão dos fins a que se destina o trabalho na escola e que a opção delineada pelos sujeitos da escola deve ser expressa e publicizada no projeto político pedagógico da instituição. Este documento materializa e expressa os acordos coletivos para a organização do trabalho escolar. Portanto, o projeto político pedagógico tem papel chave e, nesse sentido, expressamos nosso acordo em se reiterar a nomenclatura projeto *político* pedagógico, sem a exclusão do *político*, como se tem observado em muitas redes de ensino.

Embora se compreenda que o trabalho pedagógico em si se reveste de aspectos políticos, a explicitação dos fins do trabalho realizado na escola nem sempre fica evidenciada

para o coletivo da instituição, relegando ao projeto político pedagógico apenas uma função “mais prática”, “mais técnica”, de caráter de execução, e os fins ficam implícitos e, muitas vezes, dificultam o resgate para (re)compor o trabalho da escola. Como aponta Veiga (1995):

[...] É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade.

[...] Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, crítico e criativo. Pedagógico no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas para cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (p. 12-13).

Se perdida a dimensão política, a tendência é transformar o projeto político pedagógico em algo técnico e, desta forma, produzir uma compreensão do trabalho escolar sem capturar uma visão mais ampla do processo educativo. Há que se considerar a importância da construção coletiva pelos sujeitos da escola em relação aos fins da educação que se almeja e, ainda que estes estejam intrinsecamente relacionadas a um modelo de sociedade que se deseja.

Como aponta FREITAS (1991), as mudanças no campo da organização do trabalho pedagógico da escola esta relacionada à organização social do trabalho presentes num dado momento histórico. As mudanças ocorridas na organização social do trabalho movimentam mudanças em outros setores, como no caso, a educação. O mesmo autor já apontava na década de 1990 algumas situações na escola relacionadas à avaliação que poderiam vir a se instaurar fruto das novas relações constituídas entre trabalho/capital. De certo elas eram pertinentes na época e, agora, precisam ser analisadas no contexto atual, mas é interessante observar que muito do que foi apontado pelo autor se faz presente hoje na realidade das escolas.

É muito possível que estejamos vivenciando o aparecimento de um neotecnicismo no plano da organização do trabalho pedagógico. Da mesma forma que uma das palavras-chave no plano da crítica social que o neoliberalismo faz é ‘**eficiência**’, também no plano da organização do trabalho pedagógico ela poderá ser retomada, na forma de um neotecnicismo: **avaliação das escolas, avaliação do professor, distribuição de verbas e salários de acordo com estas avaliações, revisão curricular; ênfase em uma metodologia pragmática e despolitizada para obter resultados** em sala de aula – ou seja, desgarra-se a análise da escola de seus determinantes sociais e assume-se que a escola vai mal porque lhe faltam controle,

eficiência, método, racionalização e treinamento para o professor. Aceita esta premissa, o problema da educação deixa de ser político para ser técnico. Daí o termo tecnicismo. Mas, como nós já vimos este filme na década de setenta, daí o termo neotecnicismo (FREITAS, 1991, p.12, grifos nossos).

Podemos falar também em um (neo)tecnicismo, nos dias atuais? O que a entrada do setor privado acrescenta ao (neo) tecnicismo acima descrito por Freitas?

### **Para continuar a conversa...**

Partimos aqui da constatação de que a adoção de sistemas de ensino privados por municípios paulistas tem tido um significativo avanço conforme dados apresentados em pesquisa anterior. Afirmamos que a centralidade atual dos sistemas de avaliação educacionais acaba gerando uma “corrida” das escolas e dos municípios para atingir metas e/ou melhores resultados. Nesta corrida, uma das estratégias adotadas pelos municípios é a compra de sistemas de ensino privados que passam a ser como os principais atores na reconfiguração da organização do trabalho pedagógico das escolas públicas, incidindo sobre as práticas pedagógicas, o currículo, a gestão escolar, entre outros. Apontamos, ainda, que esta reorganização levada a efeito pelo setor privado se contrapõe às legislações educacionais que estabelecem o princípio da gestão democrática nas escolas públicas e encaminham para a construção da autonomia das mesmas.

Consideramos que a questão elaborada por Paro (2008) é imprescindível para iniciarmos um movimento de resistência a esta inserção do privado na educação: *“qual a escola pública que queremos?”*. É preciso, como apontam Paro (2008) e Freitas (1991; 1995), questionar os fins a que esta racionalização (privada) está direcionada e, garantir os princípios democráticos instituídos para a educação.

Como alertava Freitas na década de 1990:

[...] não podemos cruzar os braços à espera de alterações sociais mais profundas. No entanto, nessa tarefa de apontar novos caminhos para a organização do trabalho escolar, devemos saber distinguir entre as alterações destinadas a prolongar as atuais relações sociais, daquelas destinadas a transformar estas mesmas relações. Isto é possível se tivermos claro um projeto histórico alternativo (FREITAS, 1991, p.12).

## Referências

ADRIÃO, T. (Coord.) **Estratégias municipais para a oferta da educação básica**: as parcerias público-privadas no Estado de São Paulo. Relatório de Pesquisa. Rio Claro: IB/Depto. Educação, 2009.

ADRIÃO, T. (Coord.) **“Sistemas apostilados de ensino” e municípios paulistas**: o avanço do setor privado sobre a política educacional local. Projeto de pesquisa, 2010.

ADRIÃO, T. BORGHI, R. Organização do trabalho escolar e exclusão educacional: caminhos, desafios e possibilidades. In: CORREA, B.; GARCIA, T. (Org.). **Políticas educacionais e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008, v. 1, p. 81-96.

ADRIÃO, T.; GARCIA, T. ; BORGHI, R. F. ; ARELARO, L. R. G. . Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de sistemas de ensino por municípios paulistas. **Educação & Sociedade**, v. 30, p. 799-818, 2009.

BANCO DE DADOS – *Municípios paulistas e parcerias com o setor privado (1996-2008)*.

Disponível em: <<http://www.rc.unesp.br/ib/educacao/grepe>>. Acesso em: 20/11/2010.

BRASIL. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. MEC/INEP. Brasília, 2007.

Disponível em: <<http://portaldeb.inep.gov.br>>. Acesso em 11/11/2010

BRASIL. **Lei nº 9.394/96** estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em 18/12/2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BERTAGNA, R. H. Avaliação Institucional: contribuições para a discussão a partir da experiência da UNESP/Rio Claro – Instituto de Biociências. **Educação: Teoria e Prática** - v. 20, n.35, jul.-dez.-2010, p. 101-115.

BRAVERMAN. H. **Trabalho e capital monopolista**. Rio de Janeiro, Zahar. Edição original, 1974.

COC. **Sistema COC de Ensino**. Disponível em: <<http://www.sistamacoc.com.br/>>. Acesso em: 20/11/2010.

CORREA, B. C. (Org.) ; GARCIA, T. O. G. (Org.). **Políticas Educacionais e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008. v. 1. 191 p.

DICKEL, Adriana. O impacto do PISA na Produção Acadêmica Brasileira: contribuições para a discussão do currículo escolar. **Educação: Teoria e Prática**, v. 20, n.35, jul.- dez.-2010, p. 201-228.

ENGUITA, F. M. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre, RS: Artes Medicas, 1989 (Série Educação: teoria e crítica).

FREITAS, L.C. de. Organização do trabalho pedagógico. **Revista Estudos**, Novo Hamburgo-RS, 13 (1), p.10-18, jul. 1991.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho e da didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

GARCIA, T (coord.) **As parcerias público-privado para a compra de “sistemas de ensino”**: análise das consequências para a organização do trabalho na escola. Projeto de pesquisa, 2009.

HEXTALL, Ian e SARUP, Madan. School knowledge, evaluation and alienation. IN: YOUNG, M. e WHITTY, G. **Society, state and schooling**. Sussex: Falmer Press, 1977.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB**. Disponível em: <<http://portalideb.inep.gov.br>> Acesso em: 15/11/2010.

MAGALHAES, F.; BERTAGNA, R. H. Indicadores de qualidade da educação. In: I Congresso Nacional de Avaliação em Educação - CONAVE, 2010, Bauru. **Anais do I CONAVE - Congresso Nacional de Avaliação em Educação** - Indicadores e metas da provinha Brasil. Bauru: CECMCA/UNESP, 2010. v.1. p.1 - 12

PARO, V. **Estrutura da escola e educação como prática democrática**. Relatório de pesquisa. São Paulo: FEUSP, 2010.

PARO, V. **Educação como exercício do poder** – crítica ao senso comum em educação. São Paulo: Cortez, 2008.

OBJETIVO/SOME. **Sistema de Ensino Objetivo/Sistema Objetivo Municipal de Ensino**. Disponível em < <http://www1.objetivo.br/SOME/>>. Acesso em: 29 de julho de 2009.

SOUSA, Sandra Zákia; ARCAS, Paulo Henrique. Implicações da Avaliação em Larga Escala no Currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. **Educação: Teoria e Prática** - v. 20, n.35, jul.-dez.-2010, p. 181-200.

VEIGA, I. P. A. (org). **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

LIMA, R. de A. Educação: aula cronometrada. **Revista VEJA (on-line)**, edição 2170 de 13 junho de 2010. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/230610/aula-cronometrada-p-122.shtml>> Acesso em: 1/10/2010.

Enviado em Outubro/2011

Aprovado em Novembro/2011