



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**THAIS CASTIONI GOMES FACCIO**

**MATERIAIS DIDÁTICOS CURRICULARES E IDENTIDADES  
DOCENTES: O CASO DOS SISTEMAS PRIVADOS DE ENSINO EM  
ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS**

CAMPINAS

2014

i





**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**THAIS CASTIONI GOMES FACCIÓ**

**MATERIAIS DIDÁTICOS CURRICULARES E IDENTIDADES  
DOCENTES: O CASO DOS SISTEMAS PRIVADOS DE ENSINO EM  
ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS**

**Orientadora: Profa. Dra. Maria Inês de Freitas Petrucci dos Santos Rosa**

Dissertação apresentada ao Programa de Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Estadual de Campinas, para obtenção do título de Mestre na área de concentração de Ensino de Ciências e Matemática.

**ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE  
DEFENDIDA PELA ALUNA THAÍS CASTIONI GOMES FACCIÓ  
E ORIENTADA PELA PROFA. DRA. MARIA INÊS DE FREITAS PETRUCCI DOS SANTOS ROSA**

Assinatura da Orientadora

Prof.(a) Dr.(a)   
Maria Inês de Freitas Petrucci dos Santos Rosa

CAMPINAS

2014

iii

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca da Faculdade de Educação  
Rosemary Passos - CRB 8/5751

F119m Faccio, Thais Castioni Gomes, 1961-  
Materiais didáticos curriculares e identidades docentes : o caso dos sistemas privados de ensino em escolas públicas municipais / Thais Castioni Gomes Faccio. – Campinas, SP : [s.n.], 2014.

Orientador: Maria Inês de Freitas Petrucci dos Santos Rosa.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Identidade. 2. Currículos. 3. Narrativas. 4. Materiais didático. I. Rosa, Maria Inês de Freitas Petrucci dos Santos, 1962-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** Curricular teaching materials and teacher identities : the case of private educational systems in public schools

**Palavras-chave em inglês:**

Identity

Curriculum

Narrative

Teaching material

**Área de concentração:** Ensino de Ciências e Matemática

**Titulação:** Mestra em Ensino de Ciências e Matemática

**Banca examinadora:**

Maria Inês de Freitas Petrucci dos Santos Rosa [Orientador]

Mirian Pacheco Silva Albrecht

Pedro da Cunha Pinto Neto

**Data de defesa:** 29-07-2014

**Programa de Pós-Graduação:** Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

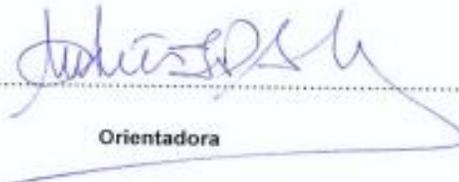
**MATERIAIS DIDÁTICOS CURRICULARES E IDENTIDADES  
DOCENTES: O CASO DOS SISTEMAS PRIVADOS DE ENSINO EM  
ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS**

Autora : Thais Castioni Gomes Faccio  
Orientadora: Profa. Dra. Maria Inês de Freitas Petrucci dos Santos Rosa

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Thais Castioni Gomes Faccio e aprovada pela Comissão Julgadora.

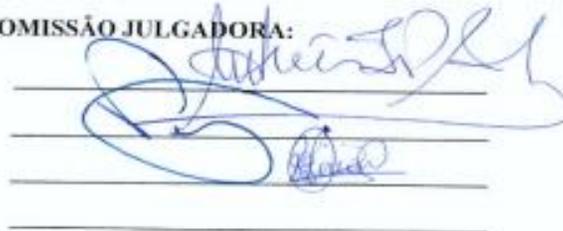
Data: 29/07/2014

Assinatura:.....



Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:



2014



## AGRADECIMENTOS

Muitos são os agradecimentos para que esse trabalho se concretizasse e, esse passo tenha sido dado.

Sou grata:

- Inicialmente a minha amiga e orientadora Maria Inês. Amiga de longa jornada onde, vivemos e compartilhamos muitos momentos nas nossas vidas, mas, principalmente agradeço o incentivo, dedicação e, por ter acreditado em mim como pesquisadora e me apoiado.
- Agradeço à Faculdade de Educação e seus professores que abriram os meus olhos para outros caminhos possíveis da Educação.
- A minha família: pais, irmãos, cunhados e sobrinhos que sempre estiveram juntos e dando apoio nos momentos de andamento da pesquisa.
- Ao meu irmão Paulo que esteve comigo, conversando e amparando.
- Minha afilhada e irmã, Fernanda sempre junto não importando a distância física.
- A minha cunhada Luiza pelas contribuições e esclarecimentos que tanto contribuíram para a melhoria do texto.
- Ao meu querido grupo de estudos, sempre presente em momentos importantes de discussão e crescimento. Grupo que compõem, ajuda e, entre risadas, bolos e cafés, me trouxe a certeza de estar no caminho certo. Regina, Jacqueline, João, Ana Carolina, Claudia, Beth. Especialmente pelo carinho e ajuda da Tacita e Gabriela.
- Aos meus filhos Rafael e Júlia, presentes da espiritualidade.
- Ao meu companheiro de vida e amor verdadeiro César, sempre trazendo amparo, carinho. Porto seguro que nunca me faltou.



## **RESUMO**

Os usos de sistemas apostilados privados de ensino nos municípios do estado de São Paulo compõem um quadro significativo da interferência do mercado na Educação. A entrada desses materiais nos municípios paulistas trouxe uma dinâmica diferenciada para as salas de aula, interferindo na identidade do professor, assim como na estruturação dos conhecimentos escolares, pois não abrem espaço para particularidades. Tal estruturação interfere diretamente na constituição dos currículos. A disciplina escolar Ciências, presente no Ensino Fundamental, é focalizada nessa pesquisa, em que professores foram entrevistados e narraram suas práticas docentes frente ao uso dos sistemas apostilados. Memórias dos professores frente ao uso desses materiais são apresentadas em um conjunto de mônadas benjaminianas que compõem um universo de possibilidades sobre identidades docentes marcadas pelo controle externo. Os sistemas apostilados privados de ensino diluem autonomia e fragmentam identidades docentes, expondo um novo momento da Educação pública em âmbito municipal.

**Palavras Chaves: identidade, currículo; narrativas docentes; materiais didáticos**



## **ABSTRACT**

The use of private handouts in the teaching throughout the cities of São Paulo state represents a significant interference in the Education market. The adoption of such materials in the municipalities of São Paulo state brought a different dynamic to the classrooms, which interferes in the teacher's identity as well as in the structuring of schooling expertise because it does not provide room for specificities. Such structuring directly interferes in the makings of curricula. The Sciences subject, present in all first grades is the focus of this research, when teachers were surveyed and described their teaching practices against the use of handout systems. The memories of the mentioned teachers about the use of such materials are presented in a set of benjaminian monads, which comprise a universe of possibilities about teaching identities under external control. The private system of handouts in the teaching area dilute the autonomy and fragment teaching identities exposing a new moment in the public Education on a municipal basis.

**Key words: identity, curriculum, teaching narrative, teaching materials.**

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>01</b>
<b>Capítulo 1: Considerações sobre currículo no Ensino de Ciências.....</b>	<b>14</b>
1.1. Aspectos históricos relativos às teorizações curriculares .....	15
1.2. Ciências: uma disciplina escolar consolidada .....	20
<b>Capítulo 2: O livro didático de Ciências no Brasil como política curricular .....</b>	<b>29</b>
2.1. Políticas curriculares federais representadas pelo PNLD e municipais pelos sistemas de ensino: dinâmicas em tensão .....	29
2.2. Diálogos e tensões sobre a escolha do livro didático de ciências no Brasil .....	40
<b>Capítulo 3: As potencialidades das narrativas como mônadas: a constituição de uma abordagem metodológica .....</b>	<b>46</b>
3.1. Narrativas, memórias e mônadas.....	46
3.2. Ligando o gravador.....	51
<b>Capítulo 4: Narrativas docentes e possibilidades de resignificação .....</b>	<b>58</b>
4.1. O conjunto de mônadas num caleidoscópio .....	58
4.2. Ressignificando as mônadas .....	80
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>90</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS: .....</b>	<b>94</b>

## INTRODUÇÃO

*"De tudo ficaram três coisas:  
a certeza de que estamos sempre  
começando.  
A certeza de que precisamos continuar.  
A certeza de que seremos interrompidos  
antes de terminar.  
Portanto devemos:  
Fazer da interrupção um caminho novo.  
Da queda um passo de dança.  
Do medo, uma escada.  
Do sonho, uma ponte.  
Da procura, um encontro."*

*(Fernando Sabino)*

Nosso trabalho pretende, principalmente, ouvir as vozes de professores do Ensino Fundamental sobre suas percepções, reflexões e análises das práticas cotidianas, tendo, como a utilização de materiais didáticos, os sistemas apostilados privados. O termo “sistemas apostilados”, quando em uso nesse trabalho de pesquisa, faz referência aos materiais preparados e vendidos por empresas que visam ao lucro, por isso cunham sua marca, fruto de forte apelo comercial.

Através de um conjunto de entrevistas, transformadas em mônadas benjaminianas<sup>1</sup>, que se relatam experiências e vivências dos professores frente ao uso desses materiais em redes municipais de ensino da região metropolitana de Campinas. Buscamos não quantificar o uso de tais materiais pelos professores ou a avaliação classificatória deles sobre estes, mas trazer a voz dos praticantes do cotidiano para com isso, produzir uma oportunidade de reflexão que seja enriquecedora nesse contexto de prática (BALL et. alli., 1992)

Segundo Thereza Adrião (2013), os termos apostilas e “apostilamento” hoje estão amplamente divulgados pelo uso popular nas escolas particulares e municipais, cujo formato é

---

<sup>1</sup> Mônadas são dispositivos narrativos produzidos na perspectiva teórica de Walter Benjamin (1994), como será explicitado em detalhes no Capítulo 3.

cada vez mais aceito como recurso adequado para se transferir conhecimento. Em outras palavras:

O termo apostila ou apostilamento originalmente relaciona-se à ideia de complementação ou adição de algo novo a um conjunto de informações, conceitos ou ideias, todavia, a utilização mais recente remete-se a publicações didáticas estruturadas e padronizadas. Adotados de forma generalizada pelos cursos preparatórios para vestibulares e por escolas privadas de educação básica, as apostilas popularizaram-se como instrumentos didáticos voltados para a preparação de candidatos a processos seletivos. (GARCIA *et al.*, 2010, p.1)

Os materiais apostilados começaram a ser introduzidos nas escolas a partir da década de 1970. Inicialmente eram direcionados para cursinhos pré-vestibulares e, posteriormente, começaram a ser utilizados em várias escolas sob a denominação de “sistemas privados de ensino”, produzindo o cenário atual de muitas marcas franqueadas. Adrião (2013) reforça a ideia de grandes grupos de empresariais que cresceram no mercado e, hoje possuem plenamente consolidadas suas marcas em instituições de ensino particulares e, também, em escolas municipais, principalmente no estado de São Paulo.

Os grupos empresariais identificados com maior abrangência possuem trajetórias muito similares: surgiram a partir de cursos pré-vestibulares, passaram a ofertar a educação básica e o ensino superior, inclusive com extensão para outros estados, por meio de franquias para redes privadas. Especificamente nos municípios paulistas, expandiram mercado através da criação de sistemas de ensino privados desenvolvidos especificamente para as redes públicas (ADRIÃO *et al.*, 2009, p.3).

Britto (2011) aponta um cenário ambíguo no qual, de um lado, há o Programa Nacional do Livro Didático, de responsabilidade do Ministério da Educação e do Fundo Nacional da Educação (FNDE), que se consolida como uma das mais importantes políticas educacionais de Estado e, de outro lado, a entrada de materiais didáticos, conhecidos como sistemas apostilados de ensino, nas escolas das redes municipais.

Desde meados dos anos 2000, diversas redes de educação básica, especialmente em municípios paulistas de pequeno porte, passaram a adotar sistemas apostilados, em substituição ao material didático fornecido por meio dos programas do MEC/FNDE. Diferentes registros

apontam que cerca de um quinto dos municípios do Estado de São Paulo adotam esse tipo de material (BRITTO, 2011, p.14).

Esses métodos particulares de ensino, aos quais chamamos de sistemas didáticos privados, normalmente ofertam todo um conjunto de atividades que vão desde as apostilas/cadernos, apostilas de laboratório, organização do calendário com distribuição das provas semanais até provas avaliadoras do próprio sistema com classificação geral das escolas que adotam o mesmo material didático.

O termo “cesta” é utilizado por Adrião (2009) para explicitar esse conjunto de contratos firmados entre as prefeituras e a iniciativa privada, quando da aquisição do pacote de serviços.

A “cesta” que compõem os contratos firmados entre prefeituras municipais e a iniciativa privada é integrada por atividades tradicionalmente desenvolvidas pelas equipes pedagógicas dos órgãos da administração pública e das escolas: formação continuada de educadores, efetivo acompanhamento das atividades docentes; investimento na produção e distribuição de materiais didáticos aos alunos; processo de avaliação externa e interna, entre as principais encontradas. (ADRIÃO, 2009, p.806)

Ainda nessa direção da Educação articulada ao mundo dos negócios, em que se admite a possibilidade de se comprar melhorias para a qualidade de ensino, esses sistemas oferecem o aparato tecnológico, além de suporte para os professores. Segundo Ball (2004), cada vez mais a Educação entra nesse contexto e segue as regras de mercado. Cada vez mais, o mundo dos negócios enfoca os serviços de Educação como uma área em expansão, na qual lucros consideráveis podem ser obtidos (BALL, 2004, p.1111).

Oliveira (2009) relaciona uma das consequências da globalização na Educação com o crescente interesse do capital privado no setor, o que ocasiona uma impactante comercialização.

No ensino básico, cresceu a venda de materiais pedagógicos e “pacotes” educacionais, que incluem aluguel de marca, pelo mecanismo de franquias, avaliação e formação em serviço do professor. Tais atividades são desenvolvidas por algumas das grandes redes de escolas privadas, como os Cursos Osvaldo Cruz (COC), Objetivo, Positivo e Pitágoras. (OLIVEIRA, 2009, p.741)

Nesse viés, Adrião explica que:

A maneira pela qual o setor privado vem se apresentando como “parceiro” na gestão da Educação pública tem sido percebida pela presença e ampliação de contratos e convênios entre estados ou municípios e instituições privadas com ou sem fins lucrativos cujo objetivo é a instituição de acessórias para a gestão da Educação com evidente impacto sobre a organização do aparato administrativo das redes educacionais envolvidas. (ADRIÃO, 2009, p. 53)

Iniciativas no sentido de influenciar no trabalho docente, vão além do uso de uma cartilha ou sequenciador de conteúdos. Passam, portanto, a interferir no conjunto da organização escolar, desde a organização do calendário de aulas, das datas para provas, da supervisão do uso do material, até a avaliação da escola por meio de provas balizadoras aplicada junto aos seus alunos. Assim, percebe-se que tais “pacotes empresariais” de sistemas de ensino são ferramentas importantes na dinâmica organizacional das escolas. Garcia (2010) aprofunda essa discussão sobre a inserção do sistema privado nas instituições públicas de ensino, quando esclarece:

Mais do que simples compra de material instrucional com vistas à melhoria de desempenho das redes em testes padronizados, essa forma peculiar de inserção do setor privado na Educação pública significa a adoção, por parte do gestor público, de uma orientação político-pedagógica elaborada pelo setor mercantil e instituída por meio da padronização dos ritmos escolares e dos conteúdos curriculares, refundando, sob a lógica do mercado, o tecnicismo educacional que o Brasil viveu em décadas recentes. (GARCIA, 2010, p.2)

O material apostilado segue aula a aula, todas numeradas em blocos de conteúdos e com exercícios previamente organizados sob os títulos: “de aula” e “de casa”. Muitas vezes, nesse pacote, estão incluídas aulas de multimídia ou com a utilização de lousas digitais, distanciando os professores, cada vez mais, do domínio das suas práticas, centradas em suas marcas características e exclusivas. Ou seja, fazer opção por um sistema privado de ensino é, então, muito mais do que proceder a uma escolha por um material didático a ser seguido, uma vez que ele interfere na identidade do trabalho docente frente ao conteúdo desenvolvido em sala de aula, pois suprime a autonomia docente na administração da disciplina.

Na mesma direção crítica, é importante destacar o caráter complexo e intrincado das relações que configuram na chamada “parceria público-privado”. (GARCIA, 2011)

Parece-nos que tais empresas, mais do que meras fornecedoras de materiais e equipamentos, passam a incidir sobre o desenho da política educacional local e sobre a organização do trabalho docente e administrativo desenvolvido em cada unidade de ensino da rede pública, razão pela qual se tornam parceiras dos governos municipais. (ADRIÃO, 2009, p. 802)

O termo “parceria público-privado”, nessa pesquisa, vai além da definição jurídica (GARCIA, 2011). Nesse sentido, o setor privado assume a responsabilidade total ou parcial, anteriormente de responsabilidade do setor público (BEZERRA, 2008 apud GARCIA, 2011). Corroborando com essa mesma ideia, Ball (2004) avalia o crescimento dos arranjos envolvendo esferas públicas e privadas:

Nessa binária Estado/instituições privadas estão começando a se dissolver as fronteiras entre os campos sociais e econômicos, as quais se tornam cada vez mais porosas. Os efeitos de recontextualização estão se enfraquecendo. Existe uma multiplicação e uma efervescência do discurso sobre o “privado” e os “negócios” no setor público, articulado em especial por meio de noções como a de parcerias. (BALL, 2004, p.1110)

Ao considerar essa dinâmica discursiva que permeia diferentes dimensões dos sistemas educacionais, as identidades docentes são elementos importantes e que nos ajudam a compreender esses efeitos de recontextualização. Para isso, assumimos teoricamente que identidades não compõem o mundo natural, elas são o resultado de atos de criação linguística (SILVA, 2013).

No cenário aqui estudado, o “ser professor” parece estar atravessado pela perda da autonomia em seu cotidiano, quando sistemas apostilados estabelecem a necessidade dele receber um plano de trabalho aula/aula. Marcondes (2013) questiona essa visão:

A primeira crença a ser problematizada é que o professor não é capaz de elaborar o seu próprio material didático-pedagógico. Parte do pressuposto que é necessário que técnicos externos à escola desenvolvam as atividades de selecionar, organizar e planejar as atividades de desenvolvimento das aulas e avaliação para os alunos de diferentes séries. Há, portanto, a ideia subjacente que o professor da rede necessita ter em mãos um material para que possa se apoiar ou mesmo direcionar seu trabalho didático. (MARCONDES, 2013, p 454)

Britto (2011) também problematiza a ideia do papel frágil em que se encontra o professor que, uma vez compondo esse quadro da escola que segue um sistema privado de ensino, perde grande parte da autonomia, por um total direcionamento dado pelo material que segue dividido em aulas, capítulos e exercícios, ao trabalho do professor.

Outra crítica à adoção dos sistemas apostilados diz respeito à interferência na autonomia dos professores, que não são consultados sobre o material que deverão utilizar em sala de aula e passam a ficar presos a um rígido roteiro, transformando-se em meros aplicadores do material didático. Do ponto de vista dos gestores e das famílias, contudo, a estrutura do material apostilado, com sequências didáticas claras e a explicitação dos objetivos de aprendizagem de cada aula, apresentam maiores possibilidades de controle e acompanhamento do trabalho docente. (BRITTO, 2011, p. 15)

Os materiais apostilados de ensino, conhecidos como sistemas didáticos, hoje representados por um grande número de empresas de capital privado, constituem um negócio que movimentam milhões de dólares no mundo, conforme salienta Ball (2012), ao refletir sobre grandes empresas que fazem hoje da Educação seu grande negócio. Esse é o caso da “Pearson Education”, que cresce e muito rapidamente, hoje se concentrando em mais de 30 países. Segundo Ball (2012), nos sites da própria empresa, estão expostos os objetivos da “Pearson Education” em relação ao negócio em que a Educação está inserida.

*Educação Pearson* é parte da mídia mundial do grupo educacional Pearson, e uma empresa irmã de Penguin e do Jornal Financial Times. Todos os dias os nossos livros e ferramentas de aprendizagem ajudam as pessoas a aumentarem seus conhecimentos, desenvolver suas habilidades e realizar o seu potencial; com escritórios em mais de 30 países, a *Educação Pearson* construiu um alcance internacional que permite oferecer abrangência para explorar os múltiplos canais de vendas, aumentando proporcionalmente os negócios que vem de novos formatos e mercados. (BALL, 2012, p. 124 – tradução nossa)<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Pearson Education is part of the global media an education group Pearson, and a sister company of Penguin and the Financial Times newspaper. Every day our books and learning tools helps people around the world to grow their knowledge, develop their skills and realize their potential; With offices in over 30 countries , Pearson Education has built an international reach that enables us to provide the most comprehensive to exploit the multiple sales channels and an increasing proportion of our business coming from new formats and markets ( Pearson Website) BALL , 2012 p 124

A preocupação com o crescimento desse mercado pode ser sentida dentro e fora das salas de aula e podemos, assim, compreender esse momento contemporâneo de pensar a forte influência do capital privado no trabalho docente dentro das instituições de ensino que, com uma marca/bandeira, estabelecem uma relação que é potencializada, extrapolando os efeitos dos usos do material didático. Sobre a questão, Ball reflete acerca da abrangência dessas empresas na gestão de escolas brasileiras:

A Pearson recentemente (agosto de 2010) adquiriu America`s Choice, uma provedora líder de serviços de melhoria das escolas por US \$ 80 milhões em dinheiro. Em Julho de 2010 estabeleceu uma parceria estratégica com Sistema Educacional Brasileiro (SEB) e adquiriu sistemas de aprendizagem escolar SEB`s (por 326 m de libras), o que serve a 450 mil alunos de escolas públicas e privadas do Brasil. Globalmente, a Pearson ganhou novos contratos na Colômbia (eCollege), África do Sul e Malta, no Vietnã e no Reino Unido (Pearson Learning Solution) em 2009-2010. (BALL, 2012, p. 125 – *tradução nossa*)<sup>3</sup>

Sob a ótica do mercado editorial, o uso de materiais didáticos propicia melhorias no andamento escolar, melhor sequenciamento do trabalho do professor, assim como estratégias de aperfeiçoamento e reciclagem dos profissionais, mas também caracteriza a transferência da gestão escolar para o mercado de capital e sua influência na orientação político-pedagógica refletida no currículo escolar (GARCIA, 2010).

Acreditando ser o currículo uma construção político-social, dialogamos com a possibilidade de que a influência direta deste no trabalho escolar, assim como na atuação do professor, estabelece-se na medida em que existe um direcionamento oferecido pelo gerenciamento da privatização da Educação. Ball (2012) reforça essa percepção, quando esclarece:

Cada vez mais a Educação como negócio (Edu-business) como na Pearson, em sua publicidade e promoção, posiciona-se oferecendo soluções aos problemas da política nacional de elevar os padrões e alcançar melhorias educacionais, relacionando tanto a oportunidade individual como a competitividade nacional.

---

<sup>3</sup> Pearson recently (August 2010) acquired America`s Choice (an education and information company, see Chapter 5), ‘a leading provider of school improvement services’ for \$80 m cash. In July 2010 established a strategic partnership with Sistema Educacional Brasileiro (SEB) and acquired SEB`s school learning systems (for 326 m de Libras ); this serves 450,000 students in public and private schools in Brazil. Globally, Pearson won new contracts in Colombia (eCollege), South Africa and Malta, Vietnam and the UK (Pearson Learning Solution) in 2009-2010. (BALL, 2012 p.125)

Esta promoção também se estende à participação ativa nas relações de influência nas redes de relacionamento político (como no acordo com a China) como um meio para agitar as políticas que oferecem mais oportunidades de lucro. (BALL, 2012, p. 126 tradução nossa).<sup>4</sup>

O próprio autor explicita a interferência do capital privado na Educação, quando anuncia que a Fundação Pearson, em 2008, organizou a primeira Conferência Internacional, em Cingapura, para que gestores das mais diversas nações pudessem trocar experiências sobre seus alunos, as quais garantissem “sucesso” de aprendizagem em Matemática e Ciências (BALL, 2012).

Na presente pesquisa, nossa preocupação está bastante focada em práticas curriculares, principalmente no que se refere ao ensino de Ciências. Nesse sentido, no capítulo 2, amparadas em Goodson (2008), acreditamos que o currículo pode ter um papel controlador e delimitador da autonomia do professor na sala de aula. Portanto, a trajetória do currículo passa a ser o objeto de reflexão. Assim, por exemplo, o currículo de Ciências pode, de certa forma, refletir as mudanças da sociedade, suas transformações tecnológicas e sociais no contexto de relações de poder.

A Educação no Brasil, atualmente, parece seguir e ser equivalente ao que Goodson (2008) chamou de currículo prescritivo no qual os cursos podem ser traçados em bases mínimas; progressivamente os conceitos vão sendo acrescidos e sistematicamente sedimentados. Nas palavras de Goodson (2008):

Ao invés de escrever novas prescrições para as escolas, novos currículos ou novas diretrizes de reforma, elas precisam antes questionar a própria validade das prescrições pré-digeridas em um mundo de fluxo e de mudança. (GOODSON, 2008, p.142)

Nesse cenário dos currículos previamente estabelecidos e prescritos como receituários, os sistemas didáticos privados são grandes aliados e facilitadores do processo de controle exercido à distância, pois os professores ficam à margem das decisões. Em tal cenário, suas

---

<sup>4</sup> Increasingly edu-business like Pearson, in their advertising and promotion, position themselves as offering solutions to the national policy problems of raising standards and achieving educational improvements linked to both individual opportunity and national competitiveness. Such promotion also extends to active participation in police influence relationships and policy networks (as in the agreement with China) as a means to agitate for policies which offer further opportunities for profit. (BALL, 2012 p. 163)

identidades profissionais são fortemente afetadas, uma vez que o docente, grande articulador do processo de construção do conhecimento, passa a compor um papel nesse processo em que sua voz é silenciada no cotidiano. Nas palavras de Goodson (2008):

Talvez ainda mais importante, as pessoas intimamente relacionadas com a construção social cotidiana do currículo e do ensino - os professores - efetivamente perdem, com isso, seus direitos no “discurso do ensino”. Para que continue a existir, seu poder cotidiano deve basicamente permanecer tácito, e não registrado. Esse é o preço da cumplicidade. (GOODSON, 2008, p.143)

Considerar o cotidiano do professor e perceber a trajetória moral e ética de sua prática em sala de aula, que é seu local de trabalho, é também entrar em contato com um cenário de constante pressão. Assim, concordamos com Ball (2005) ao discutir a emergência de um novo profissional. Segundo o autor:

Sustento que o profissionalismo, como uma categoria pré-reforma, baseia-se, ao menos em parte – porque também tem importantes características estruturais e organizacionais -, em uma relação específica entre o profissional e o seu trabalho, uma relação de compromisso que está situada nos diálogos comunitários e interno. (BALL, 2005, p.541)

A voz do professor é atravessada pela sua eficiência a qual permite inferir a consolidação do currículo como uma ferramenta de controle. Almeida (2009) esclarece:

Nesse contexto, discute o currículo como principal maquinaria da modernidade e sua episteme, na medida em que ele é o responsável por imprimir uma ordem espaço-temporal de caráter geométrico, reticular e disciplinar, cuja lógica ultrapassa os muros escolares. (ALMEIDA, 2009, p.79)

Inspiradas ainda nos conceitos de Ball (2005), é importante lembrar da existência de um profissional pré-reforma, aquele que reflete sobre sua prática e que abre possibilidade de adequação e mudança em suas próprias práticas. O pré-estabelecimento de metas e a descrição detalhada de conteúdos, como os verificados no currículo prescritivo, não traz flexibilidade suficiente para permitir a sobrevivência desse profissional pré reforma. Faz-se necessário pensar o quanto o currículo prescritivo, potencializado pelo uso de determinado material didático estruturado por uma empresa privada, com um nome no mercado que a identifica mais do que cada disciplina, desestabiliza o papel profissional do professor.

Assim, conforme Ball (2005), profissionalismo representa uma categoria com características próprias do especialista, cujo trabalho está alicerçado na responsabilidade de diálogos internos e comunitários, ou seja, um profissional forjado na reflexão a qual lhe possibilita constantes avaliações e análises. Caso a possibilidade de refletir seja abafada ou mesmo afastada, o indivíduo já não é o mesmo. Além disso, a capacidade de auto julgamento moral sobre seu trabalho é diminuída. Nesse sentido, Ball afirma que o profissionalismo está chegando ao fim. Ainda segundo o estudioso:

Está sendo desalojado de “sua existência precária e resplandecente”. Está em curso uma mudança profunda em algumas das “múltiplas forças independentes, que condicionam a formação da identidade profissional dos professores na prática”. (DILLABOUGH, 1999, p. 390 apud BALL, 2005, p. 541)

Nesse sentido, Goodson (2012) fortalece as críticas em relação aos efeitos de um currículo prescritivo:

O vínculo entre currículo e prescrição foi, pois, forjado desde muito cedo, e, com o passar do tempo, sobreviveu e fortaleceu-se. Em parte, o fortalecimento deste vínculo deveu-se ao emergir de padrões sequenciais de aprendizado para definir e operacionalizar o currículo segundo modo já fixado. (GOODSON, 2012, p. 31)

A perspectiva de Goodson (2008) sobre currículo como prescrição possibilita-nos o questionamento da influência na docência ao encontro daquilo que Ball (2005) denomina de pós-profissionalismo, no qual os sujeitos são meros reprodutores de regras e estão constantemente submetidos a avaliações externas. Nas palavras de Ball (2005) sobre a diferença entre o profissionalismo e o pós-profissionalismo:

Os principais pontos dessa diferença, ou pelo menos dois deles, são: primeiro esses pós – profissionais se reduzem, em última instância, à obediência a regras geradas de forma exógena; e, segundo, eles relegam o profissionalismo a uma forma de empenho (performance), em que o que conta como prática profissional resume-se a satisfazer julgamentos fixos e impostos a partir de fora. (BALL, 2005, p.542)

O autor aprofunda o questionamento da performatividade como cultura, na qual todo o processo é pensado para garantir a qualidade total do segmento. As particularidades deixam de ser objetos de preocupação e passam a compor um quadro estatístico. Craveiro esclarece e exemplifica esse novo modelo de atividade docente.

O processo avaliativo do trabalho pedagógico presencial acaba sendo substituído pelo tecnológico. Nessa perspectiva, a experiência profissional é associada à rigidez; e a novidade, à flexibilidade. A motivação e o moral dos professores no trabalho acabam por entrar em declínio em vista do excesso de tarefas e avaliações. (CRAVEIRO, 2011, p.191)

As relações da escola com o mercado e com a sociedade do consumo parecem influir nas práticas da docência e nos remetem ao que Ball (2004) chama de uma nova cultura da performatividade, na qual a competitividade se faz presente e ampara suas redes.

A mudança, no que tange às instituições do setor público, rumo a um quadro de novas possibilidades éticas, de novos papéis e relações de trabalho - uma nova economia moral. A instauração de uma nova cultura da performatividade competitiva que envolve uma combinação de descentralização, alvos e incentivos para produzir novos perfis institucionais. (BALL, 2004, p.1107)

A performatividade está, portanto, inserida na nova ordem mundial da globalização e podemos pensar em consequências diretas e indiretas causadas no professor. Goodson (2008) comenta sobre os efeitos da globalização na Educação:

Ao pensar nossas noções de justiça social na Educação e formação profissional temos de enfrentar os efeitos extremamente abrangentes da nova ordem mundial da economia globalizada. Ao transferir os processos decisórios para uma escala mundial, muitas vezes atrás das portas fechadas das corporações, a globalização resolve questões judiciais e de distribuição que, muitas vezes estão fora do alcance dos nossos olhos. (GOODSON, 2008, p. 107)

Considerando a importância do livro didático de Ciências como texto curricular que determina a trajetória da própria disciplina, ressaltamos que isso não se restringe somente a aspectos pedagógicos. Há questões relacionadas a aspectos políticos e sociais, uma vez que o livro didático/ texto curricular representa e discute uma determinada visão de ciência, um olhar

histórico da interpretação de determinados acontecimentos e valores, uma concepção de currículo e também um conjunto de possibilidades para a identidade docente.

Dentro deste quadro, a questão de investigação, que mobiliza nossa pesquisa, pode ser formulada da seguinte forma: Considerando a adoção de sistemas de ensino apostilados em escolas públicas, compreendidos como textos curriculares, como identidades profissionais se mobilizam nas narrativas docentes em relação a práticas pedagógicas próprias do ensino de Ciências?

Como metodologia de pesquisa, valorizamos a narrativa, aprendendo a ser bons ouvintes, ouvindo os professores. Para Walter Benjamin, com cujas ideias corroboramos, ser bom narrador é - por vezes - ser ouvido de forma que as memórias possam ser sentidas e não necessariamente descritas. Dessa maneira, dentre várias vertentes teóricas para se conceber a narrativa, nossa inspiração vem do referido autor.

A pessoa que rememora, para Benjamin, é mais inteira, possui sensibilidade, esquecimentos, incompletudes e se percebe como portador de experiências e como sujeito que se constrói sempre na relação com o outro (PETRUCCI-ROSA et alli, 2011).

Portanto, trabalhar com as memórias é fazer conexões. Quando assumimos um determinado texto para nossas reminiscências, inter cruzamos experiências que são resignificadas. Assim, rememorar é olhar para as possibilidades vindouras, considerando que, no passado, há possibilidades de muitos futuros.

Ouvimos professores experientes de escolas públicas, com especial atenção para o ensino de Ciências e os usos de materiais apostilados comprados por Secretarias Municipais de Educação. Tais profissionais foram ouvidos com o gravador ligado e com os “olhos nos olhos” - professor ouvindo professor - sem perguntas e julgamentos sobre “o que deu mais certo?”. Narrativas foram ouvidas a partir da interpelação: “conte como você usa seu material didático”, sustentadas por um olhar do moribundo ao leito de morte, como descrito por Benjamin em *Experiência e Pobreza (1933) [1985]*. Dessa forma, as entrevistas foram transformadas em mônadas e expostas em nosso trabalho.

As mônadas são pequenos textos que dialogam com o todo, são fragmentos repletos de significados. Com base na obra de Walter Benjamin, as mônadas foram escolhidas para serem apresentadas como representantes de um conjunto de memórias dos entrevistados, parte-todo, e

não parte de um todo. O texto benjaminiano potencializa a produção de conhecimentos educacionais, são produções repletas de experiências que trabalham com o professor no contexto de sua prática. Petrucci- Rosa dialoga com essa potencialidade:

A imagem da mônada, utilizada por Walter Benjamin em seus escritos, é inspirada, segundo referências do próprio autor, na “Monadologia” de Leibniz. As mônadas são conceituadas como os elementos das coisas, indivisíveis e indissolúveis, substâncias simples e sem partes, que conformam o real em sua totalidade. Sendo a realidade múltipla e diferenciada, tais elementos mínimos diferem entre si e estão sujeitos a mudanças naturais. (PETRUCCI ROSA et alli, 2011, p.204)

Gagnebin (1999) explicita tal formação monadológica quando aponta este gênero como a nova forma de escrita benjaminiana, em que a sobriedade é perdida para a sequência de uma série de pequenos textos, repletos de imagens e significados. Conforme o autor:

Essas miniaturas de sentido são finitas, pois o seu acabamento estético é a condição da sua significação. São igualmente finitas por que o “eu” que nelas se diz não fala somente para se lembrar de si, mas também por que deve ceder lugar a algo outro que não si mesmo (GAGNEBIN,1999, p. 80).

Na parte final do nosso trabalho, procuramos articular as narrativas docentes e a questão de investigação proposta. As contribuições de Stephen Ball configurando diferentes contextos discursivos produtores de políticas públicas se revelaram bastantes promissoras na tentativa de compreender as razões pelas quais as práticas curriculares nas escolas são influenciadas por dinâmicas próprias de mercados globalizados que concebem a Educação como um negócio.

## **CAPÍTULO 1: Considerações sobre currículo no Ensino de Ciências**

*Qualquer tempo é tempo.  
A hora mesma da morte  
É hora de nascer.  
Nenhum tempo é tempo  
Bastante para a ciência dever, rever.  
Tempo, contratempo  
Anulam-se, mas o sonho  
resta, de viver.  
(Carlos Drummond de Andrade ,  
Qualquer)*

O grande incentivo para tecer considerações sobre currículo de Ciências no Brasil, no contexto desta pesquisa de mestrado, repousa na necessidade de recuperar a trajetória da referida disciplina na sala de aula, na influência na prática do professor frente às suas escolhas, assim como na importância do currículo como texto político.

Para aprofundar questões das políticas curriculares no ensino de Ciências, organizamos o texto com um breve histórico dessa disciplina nos currículos, especialmente nas décadas finais do século XX e início do século XXI.

Para reflexão sobre o ensino de Ciências, as contribuições de Mirian Krasilchik (1998, 2000, 2012) e de Fabrício Nascimento foram suportes importantes, além disso, as discussões sobre currículo de Ivor Goodson e Alice Lopes foram norteadoras das análises sobre programas de Ciências, assim como as práticas pedagógicas na escola.

O emprego do termo *currículo* data de 1633, na Universidade de Glasgow, referindo-se ao curso a ser seguido pelos estudantes (LOPES, 2011). No entanto, é importante notar que esse uso não foi necessariamente contemporâneo à demarcação dos estudos teóricos sobre currículo, que hoje já se constitui em um vasto campo de estudos. Dentro desse tratamento, optamos por trazer aspectos históricos relativos às teorias curriculares, para assim traçar tessituras que dialoguem com o nosso viés investigativo sobre processos identitários dos professores do Ensino Fundamental frente ao uso de materiais didáticos de sistemas privados.

## 1.1 Aspectos históricos relativos às teorizações curriculares:

A existência de um marco inicial dos estudos sobre currículos é sem dúvida algo delicado uma vez, que sempre houve uma preocupação com a organização da atividade escolar, assim como com a questão do que ensinar. O termo *curriculum*, no sentido que hoje lhe atribuímos, só passou a ser utilizado em países europeus como França, Alemanha, Espanha e Portugal muito recentemente, sob influência da literatura educacional americana. (SILVA, 2013)

A partir da década de 1920, nos Estados Unidos, o currículo torna-se um objeto de estudo, e o que deveria ser ensinado para ser útil à sociedade ganha força e direcionamento. O modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica. Assim, já se evidencia uma correlação direta do que se ensinar para responder às obrigações e responsabilidades sociais da época: a urbanização e trabalhadores que fossem capacitados para as novas fábricas que estavam surgindo no processo de industrialização.

Segundo Lopes (2011):

Num momento marcado pelas demandas da industrialização, a escola ganha novas responsabilidades: ela precisa voltar-se para a resolução de problemas sociais gerados pelas mudanças econômicas da sociedade. Independente de corresponder ou não a campos instituídos do saber, os conteúdos aprendidos ou às experiências vividas na escola precisam ser úteis (p.21).

Tal vertente sobre o pensamento curricular foi predominante durante grande parte do século XX, apesar de correntes mais progressistas já começarem a surgir e da emergente preocupação com a construção da democracia. Um dos progressistas desse momento foi John Dewey que abordava o currículo como uma jornada contínua de aprendizado e não simplesmente uma etapa a ser cumprida para a formação da vida produtiva e adulta (LOPES, 2011).

Faz-se necessário, também, considerar os movimentos sociais presentes na sociedade norte americana entre a década de 1960 e o começo dos anos 70. Essa época representa um momento de transformações sociais e movimentos populares como protestos estudantis nos Estados Unidos, contra a guerra do Vietnã, contra a ditadura militar no Brasil, entre outros. Segundo Silva (2013), “não é sem conexão que nessa época surgem livros, ensaios teorizações que colocam em xeque o pensamento e a estrutura educacional tradicional” (p.29).

Nesse momento, a justiça e a inclusão social começam a ser aclamadas e surgem movimentos de resistência. Assim, a renovação ganha contornos em alguns movimentos como: a reconceptualização nos Estados Unidos com autores como Michael Apple e Henry Giroux; a Nova Sociologia da Educação na Inglaterra marcada pelo pensamento de Michael Young; no contexto francês, as contribuições de Althusser, Bordieu e Passeron; no cenário nacional, Paulo Freire com a publicação do livro *Pedagogia do Oprimido* em 1970, entre outros. Sobre essa questão, Goodson (2008) salienta que:

Embora a maior parte das mudanças de currículo surja em contextos locais específicos, continua sendo verdadeiro que, por vezes, existem “movimentos mundiais” que impulsionam as forças da mudança [...] Ao compreender as circunstâncias históricas em que forças da mudança surgem, podemos avaliar o equilíbrio provável de seus elementos progressistas ou regressivos. (p.21)

Através das contribuições de alguns dos autores, consideramos o currículo como construção social de identidade e, portanto, um texto político.

Nessa direção Goodson (2012) esclarece:

O processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos “nobres” e menos “formais”, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero. (GOODSON, 2012, p.8)

O modelo tradicional e conservador de pensar o currículo, como sendo uma sequência “neutra” de conhecimentos a serem transmitidos, estava sendo duramente questionado e o movimento de reconceptualização começa a ser percebido, articulando-se a uma visão de que o currículo não é uma atividade meramente técnica e administrativa (SILVA, 2013).

Lopes (2011) afirma que uma das críticas mais enfáticas parte de teorias marxistas como, por exemplo, a de Althusser que com o ensaio *A ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado* traz críticas sobre a manutenção do sistema capitalista que produz duplo efeito de manutenção da ideologia e formação de mão de obra.

Para o autor, o sistema capitalista depende essencialmente da manutenção dos seus fundamentos, sendo à força do trabalho e os meios de produção importantes, assim como sua fundamentação ideológica. Silva (2013) corrobora com tal ideia quando menciona:

A produção e a disseminação da ideologia são feitas, como vimos, pelos aparelhos ideológicos de estado, entre os quais se situa de modo privilegiado, na argumentação de Althusser, justamente a escola. A escola constitui-se num aparelho ideológico central porque, afirma Althusser, atinge praticamente toda a população por um período prolongado de tempo (p.31).

Michael Young, reconhecidamente o pioneiro da Nova Sociologia da Educação, tece considerações acerca dos conhecimentos escolares. Para o autor, a desigualdade social é também produzida particularmente pela estratificação da sociedade. Em suas palavras:

A ideia de que a escola é primordialmente um agente de transmissão cultural ou de conhecimento nos leva à pergunta “Que conhecimento?” e, em particular, questiona que tipo de conhecimento é responsabilidade da escola transmitir que as escolas têm esse papel, fica implícito que os tipos de conhecimento são diferenciados. Em outras palavras, para fins educacionais, alguns tipos de conhecimento são mais importantes que outros e as diferenças formam a base para a diferenciação entre conhecimento curricular ou escolar e conhecimento não escolar. (YOUNG, 2007, p.1293).

Todo o contexto de preocupação com inclusões sociais e críticas às escolas capitalistas justifica o surgimento de vertentes teóricas que explicam porque, ao final da década de 1970, apesar de todo o crescimento econômico e industrial, o acesso à escolarização ainda mantinha grupos segregados. Nesse sentido, Cunha e Almeida (2010) dialogam com a contribuição de Bourdieu sobre o funcionamento da escola sob a perspectiva econômica, trazendo a abordagem do *capital cultural*. Nas palavras das próprias autoras:

A transmissão, apropriação, recepção e construção do capital cultural só encontra fecundidade se houver, nas famílias, disposições escolarmente harmoniosas de maneira sistemática, regular e duradoura que torne possível a conversão das “estruturas sociais” em “estruturas mentais” (p.270).

A cultura parece ter prestígios diferentes de acordo com seu local de origem, seus valores, hábitos e atitudes que são devidamente mesurados e favorecem, em algumas situações de consumo. Por isso, ao invés de cultura, opera-se com a ideia de capital cultural. Nessas

considerações, reforça-se a premissa de que o currículo escolar está baseado na cultura dominante e, se expressa dessa forma (SILVA, 2013).

No cenário brasileiro, contribuições de Paulo Freire são valiosas para a abordagem sociológica do currículo. Isso ocorre, pois os pensamentos do estudioso ultrapassam a fronteira de seu tempo e foram determinantes no cenário ético político com a condição da emancipação social e identidade. Sua visão humanística volta-se para o viés sócio-histórico dos dominados econômica e culturalmente. Trata-se de uma prática transformadora e comprometida com a mudança da vida, pois estabelece a Educação como forma de libertação, transformação e emancipação. Para Freire (2011), a percepção de que os homens tornam-se capazes de se perceberem sujeitos, tira-os da condição de opressão.

Nesse sentido, é importante pensar o papel da escola e do currículo nas relações entre tais sujeitos. Para Goodson (2008), o currículo pode ter um papel controlador e delimitador da autonomia do professor na sala de aula, noção que o autor apresenta como um programa prescritivo que reproduz as relações de poder existentes na sociedade. Para ele, é importante considerar a argumentação de Pierre Bordieu segundo a qual o “capital cultural dos pais desta forma, efetivamente compra o sucesso para seus filhos estudantes”. (GOODSON, 2008 p.144)

Em seu livro: *As políticas de Currículo e de Escolarização*, Goodson (2008) esclarece que grande parte dos currículos estão centrados em modelos prescritivos e traça possibilidades de outras formas curriculares, como o currículo narrativo, que, segundo o autor, seria um dos caminhos para a inclusão social

Produzir outro currículo seria, portanto a oportunidade de inclusão de identidades e memórias narrativas, uma vez que haveria atores envolvidos na construção de uma trajetória não necessariamente linear. Para não excluir outras possibilidades de constituição curricular com bases narrativas, é possível pensar outras maneiras de se educar (GOODSON apud PETRUCCI-ROSA et alli, 2011).

No entanto, é importante considerar que, no âmbito das práticas curriculares próprias da Educação básica nas escolas brasileiras e, em especial, no contexto da disciplina Ciências, não percebemos perspectivas educativas que se aproximem de currículos narrativos. Pelo contrário, programas prescritivos representam a tônica nas escolas, sejam elas públicas ou particulares.

O conceito de currículo prescritivo aqui definido está amparado em Goodson (2008), que parte da crença direta de que a “perícia e o controle pertencem ao governo central, às burocracias educacionais ou à comunidade universitária”. (p. 143)

O esclarecimento do estudioso amplia o entendimento dessa mudança:

Talvez ainda mais importante, as pessoas intimamente relacionadas com a construção social cotidiana do currículo e do ensino –os professores– efetivamente perdem, com isso, seus direitos no “discurso do ensino”. Para que continue a existir, seu poder cotidiano deve basicamente permanecer tácito, e não registrado. Esse, então, é o preço da cumplicidade. Os vestígios do poder cotidiano e da autonomia para as escolas e para os professores dependem da aceitação permanente da mentira fundamental. (GOODSON, 2008, p.143)

No caso das instituições públicas, uma gama de políticas educacionais regem prescrições e controle curricular, dentre elas, estão aquelas voltadas para materiais didáticos. Se por um lado, a aquisição de livros didáticos para as escolas representa um importante apoio às práticas pedagógicas, por outro, não podemos deixar de considerar, que do ponto de vista curricular, alcança-se uma eficiente possibilidade de controle.

Com o intuito de refletir sobre as especificidades encontradas nas práticas curriculares em Ciências, passamos a seguir a discorrer sobre aspectos relativos à ação docente, frente ao uso de materiais privados de ensino.

O currículo para nós não pode ser definido por um conceito ou representar um consenso, mas sim que seja ele o resultado de uma construção e desconstrução cíclicas. A definição de tal elemento, portanto, torna-se insuficiente quando reduzida. Lopes aprofunda a questão:

Ainda que muito diferente em suas concepções teóricas, o conjunto de abordagens que destacamos aqui explica o quanto a noção da multiplicidade de experiências-internas e externas aos sujeitos, individuais e coletivas-que compõem o currículo. (LOPES, 2011, p.36)

Por fim, concordamos com Goodson (2012) que afirma: “o currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas daqueles considerados socialmente válidos” (GOODSON, 2012, p.8).

## 1.2 Ciências: uma disciplina escolar consolidada

No mundo ocidental, principalmente depois das duas Grandes Guerras Mundiais, a ciência e a tecnologia foram ocupando lugares cada vez mais importantes na estrutura da sociedade. Assim, a partir do momento em que a ciência foi sendo reconhecida como uma importante peça instrumental na preparação da sociedade e do cidadão contemporâneo, a disciplina foi reconhecidamente valorizada. Ao longo da história recente brasileira, a produção científica e tecnológica brasileira foi regida ideologicamente por uma forma acadêmica e internacional de fazer ciência e sofreu com a falta de estabilidade política e o autoritarismo (NASCIMENTO *et al.*,2010) .

Segundo Krasilchik (2000, 2012), a partir desse reconhecimento e importância, a disciplina passou a ser objeto de estudo e de várias transformações. Desde o século XIX, e com o avanço do século XX, ocorreu um crescente atrelamento da ciência ao sistema industrial, tornando-se progressivamente maior sua interdependência com a sociedade. Segundo Fourez (1995), podemos interpretar tal fato como sendo inerente ao poder da ciência que é sempre um “poder fazer”, uma certa sensação de domínio da natureza. Em outras palavras, a ciência se articula consequentemente ao poder que o ser humano possui sobre o outro (p.207).

Como afirma Amaral (1998), certos aspectos da sociedade necessitam, cada vez mais, do respaldo científico para dar continuidade à sua produção e, à sociedade de consumo em acelerada ascensão, ou seja, precisa de subsídios científicos para o desenvolvimento tecnológico em que se respalda.

A estruturação da sociedade contemporânea teve alicerces nos avanços tecnológicos e científicos, ainda, com base em Fourez (1995), “o conhecimento é sempre uma representação daquilo que é possível fazer e, por conseguinte, do que poderia ser objeto de uma decisão da sociedade” (p. 207). Partindo da premissa, segundo a qual conhecimento é poder e que o saber científico está atrelado a esse paradigma, reflexões sobre as influências da história na trajetória da disciplina Ciências na escola e na sociedade se completam.

A ciência bem serviu ao imperialismo por meio de seu sábio e douto parecer sobre como dividir a humanidade de uma forma que correspondesse adequadamente aos interesses europeus de dominação global. A ciência provou a si mesma sua utilidade pública e lucrou com o

patrocínio recebido por servir às políticas oficiais e aos sentimentos populares. (LOPES *et alii*, 2004, p. 85)

Para Krasilchik (2012), é impossível interpretar a situação atual da disciplina sem o esclarecimento da influência da escola e seus determinantes no currículo. A abordagem histórica que virá a seguir pretende contextualizar algumas das mudanças nas questões das ciências e seus principais diálogos com o ensino dessa disciplina no cenário brasileiro.

O século XX foi marcado pela Segunda Guerra Mundial cuja influência no ensino de Ciências é evidente. Assim como a guerra modificou o saber científico, a industrialização e o desenvolvimento tecnológico influenciaram no currículo escolar. Um dos episódios mais marcantes das transformações ocorridas nos fundamentos teóricos da importância das ciências ocorreu em 4 de outubro de 1957 em plena Guerra Fria, pós II Guerra Mundial, quando a superpotência União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) lançou seu primeiro satélite artificial não tripulado ao espaço – o Sputnik, o qual tinha o do tamanho de uma bola de futebol, sem nenhuma utilidade prática, mas alavancou mudanças inimagináveis para a época do seu lançamento (CHASSOT apud LOPES, 2004).

O lançamento do satélite artificial tornou o acordo do pós-guerra mais aguçado e acentuado, a partir da exposição de superioridade, força e domínio de tecnologias ainda não totalmente esclarecidas ou dominadas. Tal fato deflagrou uma série de questionamentos nos EUA, os quais queriam encontrar um culpado pela perda ocorrida na Guerra Fria entre as duas nações. Segundo Siqueira (2011), a culpa recaiu sobre a escola.

Nessa mesma direção, Krasilchik (1998, 2000, 2012) afirma que, para o ensino de Ciências, uma consequência imediata do lançamento do Sputnik foi o conjunto de movimentos em prol de radicais reformas curriculares que ocorreram nos Estados Unidos e, posteriormente, nos demais países influenciados por essas potências a antiga URSS e os Estados Unidos da América. Para Amaral (1998), “tornou-se necessário produzir mais e melhores cientistas, assim como obter apoio da opinião pública na obtenção de verbas públicas para pesquisas científicas” (p.214).

Siqueira (2011) também aponta que, a partir das duas Grandes Guerras Mundiais do século XX, os cientistas começaram a ganhar espaço e o ensino de Ciências passou a ser entendido como que destinado a formar cientistas. A década de 1960, com sua demanda por

industrialização e desenvolvimento, aqueceu a introdução de assuntos ligados a descobertas científicas nas aulas de Ciências. Esse ensino passou a ter como objetivos essenciais levar os estudantes à aquisição de conhecimentos atualizados e representativos do desenvolvimento científico e tecnológico, além de vivenciar os processos de investigação científica.

No Brasil, as Secretarias de Educação, com suas equipes técnicas responsáveis, começaram a trabalhar no sentido de atualizar os programas de ensino de Ciências e de preparar materiais de apoio didático pedagógico, assim como oferecer cursos para professores, auxiliando em sua capacitação (NASCIMENTO, 2010).

Krasilchik (2000) enfatiza que esse período, em especial, levou os Estados Unidos a investirem em recursos humanos e financeiros para vencer a batalha espacial, sem paralelo na história da Educação, para produzir os hoje chamados projetos de primeira geração do ensino de Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino secundário.

Tais projetos foram produzidos quando os Estados Unidos agregaram valores à participação intensa das sociedades científicas universitárias e de acadêmicos renomados que, apoiados pelo governo, elaboraram os projetos de Física - Physical Science Curriculum Study (PSSC), de Biologia - Biological Science Curriculum Study (BSCS), de Química (Chemical Bond Approach (CBA) e Matemática - Science Mathematics Study Group – (SMSG). Eles foram traduzidos para o português e tiveram razoável divulgação nos anos 60 e 70 do século XX, no Brasil, principalmente junto aos professores, chegando a serem conhecidos como os projetos "coquetel de letras" (LOPES *et alii*, 2004).

No cenário brasileiro, Trivelato e Silva (2011) afirmam que o ensino de Ciências é relativamente recente no nível Fundamental. Até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1961, as aulas de Ciências apareciam nos dois últimos anos e, a partir de 1971, com a segunda LDB 5.692/71, a disciplina passou a ter caráter obrigatório nas oito séries do atual Ensino Fundamental.

Como nos aponta Lopes *et alii* (2004), o golpe militar ocorrido em 1964, no Brasil, acabou gerando um modelo econômico que acelerou a demanda social de Educação, o que provocou, conseqüentemente, uma crise ainda no sistema educacional. Portanto, houve uma mudança nos objetivos educacionais e havia necessidade imediata de aumentar a qualificação da mão de obra brasileira e o desenvolvimento econômico do país.

Ferreira e Bittar (2006) mencionam que em plena ditadura militar, em um país com altos índices de analfabetismo, a consolidação da sociedade urbana e industrial transformou a escola pública brasileira. Na lógica vigente, era necessário um mínimo de escolaridade para que o país ingressasse na fase do “Brasil potência”, conforme veiculavam slogans da ditadura.

Martins (2000) indica a influência política nas escolas quando explicita que nos anos 1960 e 1970, medidas como a reforma de ensino, que promovessem adequação ainda maior do sistema educacional às diretrizes políticas do estado autoritário, foram recebidas com desconfiança por associações científicas que tentavam se organizar e resistir a esse estado antidemocrático. Isso, certamente, porque, mesmo usando o argumento que a reforma era necessária e que se buscava o melhor para o Brasil, a maneira como ela foi promovida desautorizava e obstruía profissionais do setor que não estivessem encravados na administração pública, a opinar, sugerir e negociar a forma das políticas sociais do Estado.

Assim, observamos também nos espaços escolares um aumento do poder executivo, que levou, inclusive, às conhecidas prisões arbitrárias, torturas e assassinatos de presos políticos (ZOTTI, 2002). Tal poder também instituiu censura à imprensa e passou a controlar as universidades e instituições educacionais (Decreto lei 447/69)<sup>5</sup> visando ao controle político pedagógico.

Segundo Zotti (2002), nesse mesmo período, ocorre o chamado milagre econômico, com grandes e extensos investimentos econômicos, entrada de capitais estrangeiros no país e estabelecimento de empresas de capitais externos. A economia não contrariou a tendência do regime ditatorial e as tentativas de equivalência com os Estados Unidos refletiram-se na Educação com o acordo MEC-USAID, que levou a reforma universitária com a Lei 5540/68 e a reforma do ensino de 1º e 2º graus (Lei 5.692/71)<sup>6</sup>.

Para Amaral (1998), “esse momento histórico ocidental levou a uma caracterização obsoleta do ensino de Ciências e, assim uma Educação das ciências se torna necessária e determinaria o aguçamento da busca científica.” (p. 214)

---

<sup>5</sup> BRASIL. Decreto Lei de 26 de Fevereiro de 1969, Fixa infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares e dá outras providências.

<sup>6</sup> BRASIL. Lei n.º 5.692/71, de 11 de Agosto de 1971, Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. In Zotti Solange, 2002

A disciplina *Iniciação à Ciência* foi incluída desde a primeira série ginásial e a carga horária das disciplinas científicas Física, Química e Biologia aumentaram. A liberdade de programação e a transferência de parte da responsabilidade da normatização do ensino aos sistemas estaduais permitiram que projetos americanos, traduzidos e adaptados para o Brasil pelo Instituto Brasileiro de Educação, Cultura e Ciência (IBECC) e publicados pela Universidade de Brasília pudessem ser usados nos cursos colegiais do Brasil (KRASILCHIK, 2012).

Tais projetos tinham condições peculiares de produção, pois para eles, foram contratadas figuras destacadas de todas as áreas, inclusive muitos laureados com prêmio Nobel, através do patrocínio da National Science Foundation para definir conteúdos, estratégias, atividades dos alunos nos laboratórios escolares e equipamentos de baixo custo (LOPES *et alii*, 2004).

A Fundação Brasileira para o Desenvolvimento do Ensino de Ciências (FUNBEC), sediada na Universidade de São Paulo, foi criada ainda na década de 1960 e produzia livros didáticos e kits<sup>7</sup> para realização de experimentos para professores. Essa atividade pretendia desenvolver o pensamento científico e abordar os modos vigentes de produção científica nos centros de pesquisas das universidades. Nascimento (2010) esclarece que apesar dos esforços para ocorrência de mudanças, durante a década de 1960, o ensino de Ciências continuou focalizando essencialmente produtos da atividade científica, favorecendo a construção de uma visão de ciência neutra e objetiva, por parte dos estudantes. Sobre as várias influências que dialogaram com as mudanças no Brasil, vale a pena mencionar Isaias Raw, que nos revela que frente à situação de estagnação dos livros didáticos brasileiros que não aceitavam mudanças, houve um grande esforço da FUNBEC e CESCEM<sup>8</sup> (mais tarde, Fundação Carlos Chagas) para criar materiais didáticos, guias de laboratório e equipamentos de baixo custo que estimulassem o interesse pelo estudo das ciências (LOPES *et alii*, 2004, p.26).

O ensino de Ciências como possibilidade de formação de cientistas também é questionado por Chassot (1994) e Krasilchik (2012 [b]). Como consequência, durante o decorrer da década de 1970, o ensino tinha um enfoque prioritário no princípio de que as teorias emergem da experimentação, em abordagens empiristas da ciência, nas quais as observações neutras dos cientistas são sua base de sustentação.

---

<sup>7</sup> O termo Kits é usado para definir um conjunto de equipamentos e materiais de laboratório.

<sup>8</sup> CESCEM é o Centro de Seleção de Candidatos às Escolas Médicas, criado em 1964.

Nesse contexto, todas as proposições empíricas dependeriam de uma rede de hipóteses interpretativas da experiência. No entanto, tal premissa não se sustenta, pois a constituição de um campo empírico não se dá com experiências de mesma natureza: não se “observa” do mesmo modo, um neutrino, uma cratera sobre a Lua, uma nota de música, um gosto de açúcar ou um por do sol (FOUREZ, 1995, p. 41).

A descrição clássica do método científico, segundo esse autor, seria calcada na ideia de que as ciências partem da observação fiel da realidade. Na sequência dessa observação, produzem-se leis, as quais são submetidas a verificações experimentais e, desse modo, postas à prova. Estas leis testadas são enfim inseridas em teorias que descrevem a realidade.

Atividades com etapas definidas, elaboração de roteiros, resolução de problemas para que o aluno aprendesse a pensar cientificamente e, nessa construção da mente científica, uma afeição pela pesquisa investigativa. Krasilchik (2012 [b]) apresenta as divisões do método científico como: “a identificação do problema, o estabelecimento de hipóteses para resolvê-los, a organização e execução de experiências para verificação das hipóteses e a conclusão, validando ou não as hipóteses”. (p. 28) Nessa mesma direção, Lopes *et alii* (2004) salientam que “os trabalhos de laboratório eram quase sempre demonstrações experimentais anódinas, que visavam usualmente apenas a confirmar a teoria já ensinada, a transferência para os institutos básicos os fez ainda mais conteudistas”. (p. 31)

Ainda em relação ao método científico, Amaral (1998) questiona a natureza da metodologia científica: “seria um conjunto sequenciado e padronizado de passos que nos permite alcançar um conhecimento objetivo e neutro, ou seria algo mutável na prática, de acordo com cada cientista, objeto de estudo e condições da pesquisa?” (p. 200). Essas atividades levavam a resoluções de problemas através de sequências bem demarcadas para se pensar cientificamente. As aulas práticas de laboratório eram a principal etapa para se entender o mundo da ciência e tomar decisões assertivas sobre as investigações.

Todo o modelo de desenvolvimento de grande industrialização e utilização de recursos ambientais adotado nas décadas de 1970 e 1980 não demorou a desencadear crises ambientais e econômicas que, de certa forma, também contribuíram para novas transformações nos currículos de Ciências, havendo necessidade de discussões ambientais e sociais das políticas ambientais vigentes no país.

As décadas de 1970 e 1980 foram marcadas por crises ambientais, principalmente ocasionadas pelo modelo de desenvolvimento econômico adotado nessa época, baseados em industrialização acelerada, como enfatiza Krasilchik:

As agressões ao ambiente, decorrentes do desenvolvimento industrial desenfreado, resultaram, em contrapartida, no recrudescimento do interesse pela Educação ambiental e na agregação de mais um grande objetivo ao ensino de Ciências: o de fazer com que os alunos discutissem também as implicações sociais do desenvolvimento científico. (KRASILCHIK, 2012 [b], p. 29).

As fotos do planeta Terra tiradas pelos satélites e missões tripuladas nas conquistas do espaço começaram a trazer a verdadeira dimensão desse nosso planeta, seus limites físicos, fragilidades, capacidade do uso de recursos ambientais assim como a clareza da necessidade de equilíbrio dinâmico. Para Krasilchik, 2012 [b], a Educação Ambiental passou a ser mais um dos objetivos do ensino de Ciências: levar os alunos a pensarem e discutirem as implicações sociais do desenvolvimento científico, evidenciando a não neutralidade da ciência e a sua ação política expressa no interior do trabalho escolar.

Como afirma Amaral (1998), o impacto da crise ambiental sensibiliza os meios educacionais, chamando a atenção para o fato de que os currículos devem proporcionar uma estreita aproximação do estudante com o meio ambiente, em termos afetivos e conceituais. Percebe-se a insuficiência e a inadequação das simulações experimentais de laboratório, quando fechadas em si mesmas, se tiver em mente alcançar uma concepção de ambiente mais apropriada aos tempos atuais (p. 219).

Barreto (2000) contextualiza o momento do Brasil na década de 1980, quando enfatiza que a renovação curricular, que ocorreu nessa mesma época, foi liderada por estados da região sudeste e sul que, tendo elegido governos de oposição ao regime militar, pleiteavam uma conduta democrática em relação à redefinição dos destinos do país e à elaboração e implementação das políticas públicas.

Segundo Nascimento *et al.* (2010), na década de 1980, mais fortemente a Educação passou a ser entendida como uma prática social em íntima conexão com sistemas políticos-econômicos. Nesse contexto, o ensino de Ciências contribui para a mudança do país e sua colaboração para essa mudança foi percebida nos currículos com a inserção de temas ligados à

Educação Ambiental principalmente. As Ciências Naturais passam a ser, prioritariamente, consideradas como construções humanas e, nesse momento, há uma aproximação com as Ciências Humanas, com propostas de aulas com temas sobre tecnologia, saúde e meio ambiente incluídas nos currículos das escolas.

A crise ambiental, já relatada anteriormente, bem como as mudanças sociais ocorridas nesse período, contribuíram muito para possibilidades de transformações nas escolas, no trabalho docente e nas condições de trabalho do professor, como aponta Krasilchik: “Um momento de transformação política, com a passagem de um regime totalitário, para um regime participativo pluripartidário (2012. p.36)”.

Amaral (1998) corrobora com tal ideia e estabelece as correlações das ciências com a crise ambiental que se acentuaram a partir das décadas de 1970 e 1980.

Todavia, o paradigma modernista, ainda bastante forte até a década de 1970, não abria brechas para que se mostrasse qualquer fragilidade da Ciência desígnios de compreensão e controle da Natureza. Admitia-se que a aventura humana de conquista do ambiente terrestre enfrentava alguns percalços, mas que logo seriam superados pela Ciência e Tecnologia. (AMARAL, 1998. p.109).

Ainda na década de 1980, surgem articulações entre a sociedade e o ensino de Ciências, numa abordagem conhecida como Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS). Nesse sentido, Krasilchik (2012) aponta que o ensino de Ciências continua sendo objeto de preocupação dos organismos relacionados à Educação, Ciência e Tecnologia. Assim, a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), como parte do programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico, cria, em 1983, um novo Projeto para Melhoria do Ensino de Ciências e Matemática (PADCT) (KRASILCHIK, 2012 [b]).

Nesse cenário, apresentar a Ciência como um conhecimento que colabora para a compreensão do mundo e suas transformações, para reconhecer o homem como parte do universo e como indivíduo, é a meta que se propõe para essa área no Ensino Fundamental. A apropriação de seus conceitos e procedimentos pode contribuir para o questionamento do que se vê e ouve, para a ampliação das explicações acerca dos fenômenos da natureza, para a compreensão e valorização dos modos de intervir nela e de utilizar seus recursos, para a compreensão dos recursos tecnológicos que realizam essas mediações, para a reflexão sobre questões éticas implícitas nas

relações entre Ciência, Sociedade e Tecnologia (CTS). No decorrer da década de 1990, as relações entre as ciências e fatores socioeconômicos começam a ficar mais evidentes: “o ensino de Ciências só tem sentido se puder criar condições para o indivíduo adquire uma postura crítica em relação aos conhecimentos científicos e tecnológicos no seu processo de desenvolvimento, relacionando-se ao comportamento do homem diante da natureza” (Lopes *et alii*, 2004, p. 64).

Trivelato e Silva (2011) ressaltam que o movimento CTS pode contribuir para a formação de indivíduos mais aptos a questionar e criar novas regras e valores, diante das evidências de uma sociedade que impulsiona o rápido desenvolvimento científico e tecnológico, demandando transformações de hábitos e posturas éticas de valores morais (TRIVELATO e SILVA, 2011).

Diante de todo cenário aqui evidenciado, é possível depreender como a Educação científica passou a ser estratégica na última década do século passado e continua assim, tendo em vista, o desenvolvimento do país. Tal princípio é compartilhado, ao menos verbalmente, pela classe política, por cientistas e educadores, independentemente de suas visões ideológicas (NASCIMENTO *et al.*, 2010). Nesse sentido, há a necessidade de se pensar a disciplina Ciências no Ensino Fundamental, ampliando aplicações críticas e éticas do seu aprendizado, colocando questões sobre a vida em sociedade, temas como alimentação e reações alérgicas aos transgênicos, hereditariedade e fertilidade com o uso indiscriminado de alimentos com hormônios, testes de paternidade e medicina legal, os conteúdos ligados a células troncos e curas gênicas.

A Educação científica passou a ser considerada, nos anos 2000, central pela possibilidade de redefinir visões do mundo, saúde, condições de vida e escolhas. Nas práticas curriculares escolares brasileiras, esse tipo de saber passou a ser predominantemente marcado pela produção de livros didáticos. Tais materiais eram e são produzidos como textos curriculares que, conforme já procuramos aqui evidenciar, trazem temas, abordagens e seleção de conhecimentos influenciados pelo cenário político, econômico, social e cultural do país, e na contemporaneidade, do mundo globalizado. No próximo capítulo, faremos considerações acerca desse importante elemento simbólico da cultura escolar: o livro didático.

## Capítulo 2: O livro didático de Ciências no Brasil como política curricular

*O que são os perigos da floresta e da pradaria comparados com os choques e conflitos diários do mundo civilizado?*  
(Walter Benjamin, *Obras escolhidas III*, p. 37)

Neste capítulo, procuraremos apresentar e discutir, no campo das políticas curriculares, o papel do livro didático de Ciências, focando, sobretudo, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que é mantido pelo Ministério da Educação desde o início do século XX. Além disso, buscamos analisar também discursos provenientes das políticas públicas de distribuição de material didático nas escolas municipais que se utilizam dos chamados sistemas de ensino, abrangendo suas contradições frente ao PNLD. Para isso, apresentaremos, de modo breve, aspectos desse programa como política federal, e mais especificamente, sua relação com o ensino de Ciências.

### **2.1. Políticas curriculares federais representadas pelo PNLD e municipais pelos sistemas de ensino: dinâmicas em tensão**

O Brasil possui, hoje, um grande programa de distribuição de livros didáticos, que está dentre os mais conhecidos do mundo e que representa uma das mais consolidadas políticas nacionais do Ministério da Educação. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é considerado um dos maiores consumidores das verbas nacionais destinadas à área educacional, desde a década de 1930, perdendo apenas para o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> O orçamento do programa para 2014 é de R\$ 3,5 bilhões, para beneficiar 43 milhões de estudantes da educação básica e de jovens e adultos, de acordo com informações sobre o PNAE disponíveis em: <http://www.fnde.gov.br/programas/alimentacao-escolar/alimentacao-escolar-apresentacao> (último acesso em 31/08/2014).

O PNLD prevê a avaliação constante dos livros didáticos, por meio de diversas comissões criadas exclusivamente para este fim. No escopo do Programa, os materiais passam por uma criteriosa avaliação para que venham a integrar uma lista aprovada pelo Ministério da Educação com obras didáticas livres de erros conceituais e de problemas ligados a questões de preconceitos socioculturais ou equívocos de origem metodológica.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), os municípios passaram a ser responsabilizados pelo Ensino nos níveis Infantil e Fundamental. Nesse contexto, muitas prefeituras, sem debates prévios, arcaram com a tal responsabilidade na estruturação das instituições de ensino, o que determinou novas características à escola pública, dentre elas, a busca pela “qualidade” e o atrelamento de seus serviços a empresas de capital privado na organização escolar. (MARCONDES, 2013)

Sobre essa nova dinâmica, que os municípios tiveram que enfrentar repentinamente e os riscos resultantes da mudança, Azevedo (2009) argumenta:

Entretanto, tais decisões foram tomadas nos gabinetes dos poderes executivos centrais, numa forma de concepção e de implantação deste processo até certo ponto unilateral, sem ao menos ter havido uma consulta ou debate com as autoridades municipais, principais protagonistas deste processo, quanto mais no que se refere aos profissionais do magistério e à comunidade em geral. (AZEVEDO, 2009, p.2)

Diante desse cenário, prefeituras de alguns municípios passaram a optar pela compra de sistemas ou métodos estruturados de ensino como esclarece Cunha (2011)

Uma nova realidade nas redes públicas de Educação básica são os sistemas apostilados de ensino ou sistemas estruturados de ensino. Amplamente empregados nas instituições privadas, eles consistem na substituição de livros didáticos por um conjunto de materiais, principalmente publicações consumíveis (apostilas), de modo que cada aula seja previamente preparada para os professores, bem como as avaliações. (CUNHA, 2011, p. 601, apud MARCONDES, 2013)

É importante considerar que, num cenário mais amplo das políticas educacionais, observa-se que uma crise é refletida na gestão da escola pública durante o período do pós-guerra, a qual, após um momento de expansão articula-se em estratégias de superação, dentre as quais aquela que representa o novo papel do Estado, com consequências diretas na relação público-privada. (PERONI, 2009). Nesse contexto de crise e culpados, o setor público passou a ser responsabilizado, enquanto o privado foi reconhecido como qualidade a ser seguida para resultados eficientes.

Neste contexto, tal relação ganha novos contornos, não apenas passando para o setor lucrativo, mas também para o público não-estatal a execução das políticas, ou ainda mudando a lógica da gestão pública, tendo como parâmetro o privado, por julgá-lo padrão de eficiência e produtividade, com profundas consequências para a construção da gestão democrática da Educação. (Peroni, 2008b, in PERRONI, 2009, p. 762)

Atualmente, apesar de o PNLD, sabidamente, consumir verbas públicas federais, muitos municípios estão optando por material apostilado.<sup>10</sup> Tais sistemas de ensino fazem uma opção clara pelo treinamento e não pela construção de conceitos e fundamentos, Marcondes et al. (2013) discutem a questão:

Esses sistemas visam orientar os professores tendo em vista a preparação de seus próprios alunos “para fazer testes” e assim aumentar índices que estão sendo usados para medir a qualidade das escolas. Em muitas redes do Brasil o aumento dos índices tem revertido em bônus salariais para os professores. Os materiais são elaborados com base em conteúdos considerados como “currículo mínimo e comum” e as atividades apresentadas são de natureza muito próxima ao tipo de atividade que estão presentes nas provas, assim, o ensino volta-se para obter melhores resultados em testes, com frequência de múltipla escolha. (MARCONDES et al, 2013,p.453)

---

<sup>10</sup> Matéria publicada no Jornal Estadão em 21/07/2011. Último acesso em 14/12/2013. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/impreso,quase-metade-das-cidades-paulistas-usa-apostila-nas-escolas-municipais,747606,0.htm>.

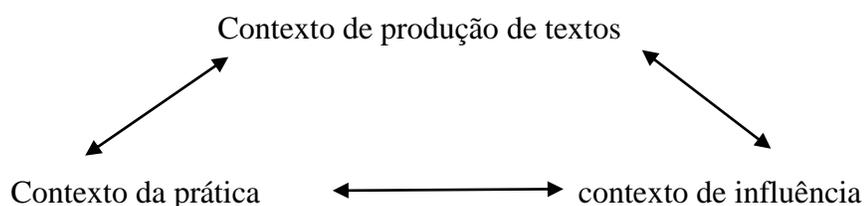
Na sociedade, marcada na contemporaneidade pela competição e consumo, métodos apostilados parecem se mostrar eficientes e atuais. Segundo o sociólogo polonês Zigmund Bauman (2007), contemporaneamente, a Educação tornou-se um produto a ser consumido, sendo sua validade verificada a cada época. A de hoje, segundo o estudioso, é marcada pela flexibilidade, fluidez e rapidez. O filósofo propõe o conceito de modernidade líquida, que dialoga com a natureza efêmera de modelos, antagonizando de um lado, uma concepção de Educação para a vida - sólida, estável e duradora, e, de outro, princípios educativos imediatistas que respondam rapidamente ao mercado, em processos de constante mutação.

Nossa pesquisa volta-se para o estudo de um tipo de política educacional que vem sendo desenvolvido em municípios brasileiros, a qual, à primeira vista, confronta-se com a federal relativa à distribuição de livros didáticos para escolas públicas na Educação básica. Buscamos compreender como tal processo é sentido pelo professor, sobretudo no caso do ensino de Ciências, área de atuação a qual nos dedicamos há décadas.

Para entender dinâmicas em torno das políticas instituídas nas diferentes instâncias educacionais, sejam elas federais ou municipais, procuramos nos aproximar das contribuições do sociólogo britânico Stephen Ball, da Universidade de Londres, UK, para o qual não existe uma única política, mas sim um ciclo de políticas:

O principal ponto que gostaria de destacar é o de que o ciclo de políticas é um método. Ele não diz respeito à explicação das políticas. É uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas. Algumas pessoas o leram e interpretaram como se eu estivesse descrevendo políticas e os processos de elaborá-las. O ciclo de políticas não tem a intenção de ser uma descrição das políticas, é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são “feitas”, usando alguns conceitos que são diferentes dos tradicionais como, por exemplo, o de atuação ou encenação (enactment). Quero rejeitar completamente a ideia de que as políticas são implementadas. (BALL, 2009, p. 304-305)

Do ponto de vista teórico, o estudioso propõe seu modelo de ciclo de políticas partindo dos conceitos de contexto e discurso. Segundo Ball *et alii* (1992), há circularidades discursivas entre esses diferentes contextos, que mantêm uma profunda interdependência, como ilustrado no esquema abaixo.



Fonte: Ball *et alii.*, 1992, p. 20.

Na perspectiva de Ball, o contexto de influência é compreendido como aquele que deflagra as políticas, ou seja, onde os discursos políticos são construídos. Em nosso trabalho, foram considerados como contextos de influência o Ministério da Educação, na esfera federal e as Secretarias Municipais de Educação – no caso específico das cidades em que os professores foram ouvidos. Sobre essa abordagem, Marcondes et al (2013) abrem a reflexão:

A abordagem do ciclo de políticas de Ball e Bowe (Ball, 1997; Mainardes, 2006; Mainardes e Marcondes, 2009) oferece uma estrutura conceitual para entender a trajetória das políticas. Sua preocupação básica seria entender o trabalho de recontextualização política que ocorre nas escolas. Inicialmente a proposta contemplava três (3) contextos inter-relacionados (contexto de influência, da produção de textos e da prática) aos quais se agregam posteriormente mais dois contextos (contexto dos resultados e da estratégia política. (MARCONDES et al, 2013, p.453)

O ciclo de políticas oferece uma possibilidade de compreensão para os efeitos de influência na identidade do professor, assim como da sua prática, uma vez que a sua autonomia está fortemente comprometida com a utilização de materiais didáticos que direcionam alunos para a elaboração de provas e testes. No que diz respeito ao contexto de produção, buscamos nos referir ao espaço em que estes materiais são produzidos, uma vez que os textos são resultados de negociações e disputas. No caso do PNLD, a escolha é feita através do Edital de convocação de editoras interessadas e também dos guias de resenhas dos livros didáticos. Já nos sistemas municipais, o processo se dá através de materiais de publicidade e também dos exemplos presentes nas apostilas, que devem ser compreendidos como os textos políticos que mobilizam discursos sobre os sistemas de ensino, representados por empresas conhecidas nacionalmente e internacionalmente. Um exemplo disso é a criação do Núcleo de Apoio à Municipalização do

Ensino (Name), da Pearson Brasil, proprietária das marcas COC, Dom Bosco, Pueri Domus (GARCIA, 2011).

Originalmente fundado na cidade de Ribeirão Preto - S.P., atualmente, possui várias franquias por todo o Brasil. Seu material didático, ou sistema de ensino, foi recentemente vendido para a empresa Pearson – empresa de capital inglês e é vendido, atualmente, para vinte estados brasileiros e 120 municípios que no total somam 180 mil alunos.

Segundo o site do Colégio Oswaldo Cruz, em 2011, o NAME estava presente em mais de 80 municípios paulistas e atingia mais de 150.000 alunos. Além disso, professores e funcionários administrativos nas escolas pertencentes às redes de ensino parceiras, contam com assessorias pedagógicas e formação. (GARCIA, 2011, p.118)

A empresa começou a atuar em São Paulo e, em 2007, expandiu suas atividades para outros Estados. "Já estamos no Nordeste, em Minas Gerais, no Rio de Janeiro e em Goiás, entre outros Estados", diz José Luiz do Carmo, diretor pedagógico da Pearson.<sup>11</sup>

Em nossa pesquisa, o contexto da prática é representado pelo cotidiano escolar, no qual está o professor com sua ação docente, a qual, apesar de parecer o lado mais frágil do processo, é capaz de produzir articulações importantes.

Ainda no que tange ao material apostilado, no Brasil, um dos mais conhecidos e tradicionais sistemas de ensino é aquele produzido pelo Anglo, hoje vinculado à Editora Abril, que vende sistema privado a escolas tanto da rede particular como da rede pública de ensino. Segundo reportagem veiculada no jornal Folha de São Paulo:

A Abril Educação anunciou nesta segunda-feira a aquisição do grupo Anglo, em um negócio que envolve o Anglo Sistema de Ensino, o Anglo Vestibulares e a Siga, empresa focada na preparação para concursos públicos. O negócio faz parte da estratégia da companhia para se tornar a líder do setor no país. Com a compra do Anglo, a Abril Educação – que já conta com as editoras Ática e Scipione – terá faturamento acima de R\$ 500 milhões neste ano.

(...)

O Anglo possui hoje 211 mil alunos em 484 escolas da rede privada em 316 municípios brasileiros. Outros 38 mil alunos estão na rede pública em 24

---

<sup>11</sup> Idem nota de rodapé 3.

municípios. O SER já conta com mais de 85 mil alunos da rede privada. Os dois sistemas de ensino seguirão sua atuação com independência.<sup>12</sup>

A partir da perspectiva trazida por Ball (2007), procuramos compreender, no percurso desta pesquisa, redes discursivas trazidas pelas narrativas docentes que envolvem essas políticas. Nas palavras do autor:

O conceito básico que sustenta tudo é o conceito de poder. Assim, eu vejo a justiça social através da opressão de poder, vejo as políticas de distribuição e reconhecimento em termos de lutas de poder. Ambos lutam pelo controle de bens e pelo controle dos discursos. (BALL, 2009, p.308)

No que diz respeito ao conceito de poder, faz-se pertinente mencionar a contribuição de Michel Foucault, para quem a arqueologia não “trata de interpretar o discurso para fazer dele uma história do referente, mas pensar nesse discurso como um conjunto de enunciados” (FOUCAULT, 2000 [1987], p.54).

Saber consiste, pois, em referir a linguagem. Em restituir a grande planície uniforme das palavras e das coisas. Em fazer tudo falar. Isto é, em fazer nascer, por sobre todas as marcas, o discurso segundo do comentário. O que é próprio do saber não é nem ver nem demonstrar, mas interpretar. Comentário das Escrituras, comentários dos antigos, comentário do que relataram os viajantes, comentário das lendas e das fábulas: não se solicita a cada um desses discursos que se interpreta seu direito de enunciar uma verdade; só se requer dele a possibilidade de falar sobre ele. (FOUCAULT, 2000 [1987], p. 56)

Ainda com a inspiração das contribuições de Foucault, retomamos com Ball a noção do professor como elemento da ação no contexto de prática. É ele quem, na sala de aula, possui a possibilidade de, através das suas práticas, articular o currículo e produzir experiências curriculares mais significativas para os alunos. Camargo (2007), ao debater a questão comenta:

Com Foucault abrem-se oportunidades analíticas em que o discurso é entendido com um sentido diferente do usual, por ser visto como instituidor dos objetos, das pessoas e da Educação. E a escola torna-se o espaço ideal do discurso instituidor; é vista como construção social; por isso, tem historicidade, ou seja,

---

<sup>12</sup> Matéria publicada no jornal Folha de São Paulo. Último acesso em 09/12/2013. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/mercado/765915-abril-educacao-compra-anglo-e-deve-faturar-r-500-mi-no-ano.shtml>

crenças e valores; criações humanas que margeiam as construções das instituições em geral (CAMARGO, 2007, p.70)

Além disso, nessa reflexão, não podemos desvincular discursos políticos das interferências capitalistas. Alguns dos sistemas apostilados utilizados, no Brasil hoje, já são tidos como objetos de interesse do capital internacional, um produto de exportação que atrai olhares de empresas de capital aberto (OLIVEIRA, 2009).

“A Educação é hoje uma mercadoria negociável. Tornou-se exportável, portátil e negociável” (GURRIA, 2006 apud OLIVEIRA, 2009). Essa frase exemplifica o que poderíamos chamar de “virada educacional”, reflexo de um momento de ascendência econômica sobre a Educação com tentáculos em várias esferas, inclusive na venda de produtos e serviços. Oliveira (2009) salienta e esclarece tal movimento.

No Brasil, o processo de desenvolvimento de um setor empresarial na Educação é antigo, remontado, pelo menos, ao período da ditadura militar. Entretanto, isso era dissimulado, pois a legislação proibia que as instituições de ensino, “pela sua natureza”, dessem lucro. Apenas com a promulgação da Constituição de 1988 é que explicitou a possibilidade de existência de escolas com fins lucrativos. A posterior regulamentação desse dispositivo na lei de Diretrizes e Bases e na legislação complementar acelerou o seu crescimento. (OLIVEIRA, 2009, p.741)

Desta maneira, percebe-se que métodos de divulgação, estratégias de marketing e abordagens desses grandes grupos produtores de material didático complementam espaços deixados pelo Estado. Dentre seus maiores propósitos, está a possibilidade de mostrar à sociedade em geral que existe uma escola de elite, com o objetivo claro de formar alunos para as grandes Universidades públicas, o que deixa mais evidente ainda a lacuna já existente na Educação do Brasil. Abordagens da mídia escrita, digital ou, ainda, de redes de rádio e de TV, utilizam os nomes dessas empresas como sinônimo de eficiência.

As Prefeituras que optam por usar uma das "bandeiras" de sistemas de didáticos utilizam essa logomarca a seu favor, como uma espécie de garantia para a sociedade da “qualidade de ensino”; a qual não é avaliada pelo Ministério da Educação. Em outras palavras, não há, assim, nenhum controle sobre o que está sendo oferecido pelo Governo Federal, na concretização da política representada pelo PNLD. A partir do compromisso dos municípios em assumirem o Ensino Fundamental como cumprimento de normas legais da LDB (Lei n. 9394/1996), muitos

deles procuram alternativas políticas para responder a dificuldades locais e com isso melhorar seus resultados (ADRIÃO, 2009).

É importante também mencionar que, ainda em relação à utilização desses “sistemas”, há o questionamento também pela sua qualidade e funcionalidade por comissões de Inquiridos de Câmaras Municipais. Tal questionamento pode estar associado também, em parte, à diferença de materiais oferecidos a escolas particulares e municipais, os quais não são exatamente iguais, inclusive por respeito à lógica de mercado, o que garante público em esferas variadas. Adrião (2009) ressalta tal questão:

Trata-se de ofertar às escolas públicas um material de menor custo e que não faça frente àqueles existentes nas escolas privadas do município, uma vez que se assim fosse, poderia haver um relativo êxodo das matrículas para o setor público, estabelecendo-se, ineditamente, uma concorrência intra-serviços oferecidos pela mesma empresa. (ADRIÃO, 2009, p.808)

Como divulgado em jornal brasileiro de grande circulação:

"As públicas são um nicho de mercado e nos preparamos para entrar nele", afirma Francisca Paris, diretora pedagógica dos sistemas de ensino da Saraiva. A editora, que mantém o Ético, voltado às particulares, criou neste ano o Agora, direcionado apenas para a rede pública. Está atuando em três cidades do Estado. O Grupo Santillana, da editora Moderna, que já possuía o sistema Uno, também lançou um modelo específico para esse novo segmento: o Uno Público. (VIALLI, 2011- Jornal O Estado de São Paulo)

Os materiais mencionados não passam pelos mesmos crivos de avaliação que os livros didáticos. Além disso, parte da sua aceitação está diretamente ligada à concepção de que o privado é sinônimo de qualidade (PERONI, 2009).

Neste contexto, tal relação ganha novos contornos, não apenas passando para o setor lucrativo, mas também para o público não estatal a execução das políticas, ou ainda mudando a lógica da gestão do público, tendo o parâmetro o privado, por julga-lo padrão de eficiência e produtividade, com profundas consequências para a gestão democrática da Educação (PERONI, 2008b, apud PERONI 2009, p.762)

É curioso notar que os resultados de avaliação dos livros didáticos submetidos ao PNL D não são amplamente divulgados pela mídia à sociedade, ficando restritos às escolas e aos

professores. Já a divulgação dessas “marcas educacionais” advindas de sistemas de ensino é fortemente feita em diversos meios de comunicação, uma vez que, dentro da lógica da comercialização da Educação, seguem-se as regras de mercado, através da publicação de listagens com os nomes dos alunos mais bem classificados em concursos vestibulares, com o detalhe da substituição do nome da escola pelo nome comercial do sistema.

Dentre as questões que emergem na constituição dessa pesquisa, duas, a nosso ver, são bastante urgentes: “Como escolher um livro didático para ser trabalhado em sala de aula?” “Como produzir conhecimento e optar por um material que faça as articulações entre as vivências dos professores e alunos, o meio ambiente, e a temporalidade?” Ainda que esses não sejam os questionamentos centrais da nossa, são também mobilizadores da compreensão que pretendemos ampliar.

Para respondê-las, é importante fazer algumas considerações acerca do papel do livro didático na escola, em especial, no ensino de Ciências. Esse tipo de material, no Brasil, surge com a escola e passa a ser um controlador do currículo dentro da sala de aula, à medida que estabelece um cronograma e institui uma sequência didática. Seu valor não se restringe somente a aspectos pedagógicos, mas deve ser compreendido também no que concerne a elementos políticos e sociais, uma vez que representa e discute uma visão da ciência, um olhar histórico da interpretação de determinados acontecimentos e valores. É preciso, portanto, discutir as ligações entre Educação e sociedade em vários contextos, como a relação com as famílias, o mundo do trabalho e as necessidades da ciência, seus elos com o ambiente e sua visão sobre este.

Ao investigar livros didáticos de Ciências produzidos, na década de 1990, Amaral percebeu que estes revelavam um tratamento comprometedor da questão ambiental, marcada pelo antropocentrismo e cientificismo exagerados, noções fragmentadas, incompletas e desarticuladas no tempo e no espaço sobre o ambiente. De forma crítica, o autor afirma que o filtro estabelecido para a avaliação das coleções didáticas de Ciências Naturais pelo PNLD, “está predominantemente voltado para uma concepção de Educação, sem maiores conexões com as peculiaridades das concepções de Ciência e Ambiente” (AMARAL, 2006, p. 95).

Com relação ao material apostilado, instituições escolares que compõem franquias do sistema COC, Sistema Anglo de Ensino (hoje administrado pela Abril Educação), Positivo, Poliedro, Uno Público, (da editora Moderna) e Pitágoras são hoje escolas/empresas muito bem

estruturadas e que fornecem materiais escritos, virtuais, material de apoio, provas e simulados e até mesmo laboratórios virtuais.

Neste cenário, segundo dados publicados no Jornal Estadão (2011), o Estado de São Paulo, local em que se concentra a presente pesquisa, representa a menor adesão ao PNLD, com 44% dos municípios optando por sistemas de ensino. Os municípios brasileiros que adotam o material apostilado distribuem-no nas escolas sem que este seja avaliado pelo professor. As instituições educacionais da rede privada podem fazer suas escolhas, adotando ou não os materiais apostilados. Ou seja, parece haver um discurso criado nas esferas de produção das políticas públicas que dialoga com uma sociedade inflacionada por marcas e nomes, os quais se identificam sempre com os vencedores.

Dentre os argumentos defendidos por um dos diretores de empresa que produz materiais apostilados, diretor – superintendente do Universitário, Alexandre Scolfaro, destaca-se sua percepção em relação a essa participação ativa no processo da Educação como um todo:

“a vantagem dos sistemas de ensino é o fato de que "dão suporte, dão uma solução completa". A solução completa abrange, além da oferta do material, do suporte aos docentes e aos gestores, avaliações pré-formatadas e provas corrigidas por meio de leitores óticos. "É uma solução eficiente com foco no resultado do aluno e no apoio ao professorado". O objetivo é a construção do resultado", enfatiza Scolfaro.<sup>13</sup>

Para a pesquisadora Thereza Adrião<sup>14</sup>, esse tipo de abordagem produz uma grande preocupação, uma vez que reitera o papel da escola como transmissora de conhecimento e a ideia de que a eficácia dessa transmissão pode ser medida através de treinos e provas.

---

<sup>13</sup>Matéria publicada na Revista Educação em Agosto/2011. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/164/artigo234884-1.asp>. Último acesso em 09/12/2013.

<sup>14</sup> Idem nota de rodapé 6.

## 2.2. Diálogos e tensões sobre a escolha do livro didático de Ciências no Brasil

É indiscutível a importância do livro didático na Educação, o que pode ser evidenciado através da sua utilização como material educativo e também através das práticas da sala de aula. Amaral (2006) ilustra a força desse recurso, quando afirma:

O livro didático não é o único recurso utilizado, mas continua sendo o mais importante, para a grande maioria dos professores. Nessa condição, comumente ainda é usado como manual completo, ou seja, como fonte de textos, ilustrações e atividades, desenvolvidos quase na íntegra e na sequência original. (AMARAL, 2006, p. 110).

Muitas pesquisas sobre esse tipo de material, no Brasil e no exterior, privilegiavam a análise dos conteúdos, em especial dos erros conceituais apresentados, no entanto, tais observações foram sendo substituídas por pesquisas que abordavam o livro no seu contexto mais amplo de artefato cultural (MARTINS, 2012). Em outras palavras:

O livro didático é um artefato cultural, isto é, suas condições sociais de produção, circulação e recepção estão definidas com práticas sociais estabelecidas na sociedade. (MARTINS, 2012, p.18)

A reflexão norteadora desse capítulo está centrada na questão de identificação do professor com o livro didático adotado e na problematização do seu discurso com a sua escolha. Os estudos sobre livros didáticos evidenciam sua importância no cotidiano escolar. Nesse sentido, em vários campos teóricos, muitas vezes apontam na direção do discurso e da fala do professor na escolha desse material. O foco prescritivo do livro didático foi amplamente utilizado pelas editoras no sentido de estabelecer a melhor forma de se ensinar, além de encaixar o professor no modelo de aula a ser seguido.

A escolha do livro didático para ser trabalhado na sala de aula já é, por si só, um objeto de pesquisa, o que já foi abordado em trabalhos como Megid (1997, 2003). Em estudo feito pelo grupo FORMAR-Ciências da Faculdade de Educação da Unicamp, os pesquisadores Megid e Fracalanza (2006) evidenciaram os principais usos dos livros didáticos por professores do Ensino Fundamental de várias cidades da região de Campinas, mostrando suas concepções e critérios

adotados para seleção desse tipo de material. Os estudiosos classificaram os professores em três grupos referentes à utilização do livro didático em suas práticas: planejamento de suas aulas práticas, fonte de pesquisas e apoio das suas atividades docentes. Os autores concluíram que esses critérios são os mesmos estabelecidos pelo Ministério da Educação.

Segundo Isabel Martins (2012), no campo da Educação em Ciências, muitos trabalhos sobre o livro didático têm suas pesquisas preferencialmente centradas nas questões conceituais. Ainda sobre tal questão, autores como Megid (1997) salientam erros de conceitos, ou relativos a preconceitos que podem ser revistos, mas não tão facilmente corrigíveis, como, por exemplo, equívocos sobre a ciência e suas implicações.

Ciências é uma das áreas que mais exclui coleções didáticas apresentadas para avaliação no PNL, o que se faz, principalmente, por conta da presença de conceitos incorretos, além de informações básicas equivocadas. Há autores que defendem veementemente que o texto didático deve apresentar apenas conteúdos claros, limpos, transparentes, sem ambiguidades ou equívocos, enfim, sem “erros” (BRAGA e MORTIMER, 2003). Em linhas gerais, parece também prevalecer nos resultados dessa avaliação, uma visão de ciência como verdade absoluta e estável.

Zambon e Terrazan (2013), através de recente trabalho de revisão bibliográfica no CEDOC da Unicamp no período de 2007 a 2010, reconheceram 127 teses/dissertações da área de pesquisa em Educação de ciências sobre a temática “Livro Didático”, e concluíram que, em sua grande maioria, os trabalhos investigam as concepções conceituais e não a utilização em sala de aula ou o processo de seleção desse material.

Convém destacar, desde já, que o tema livro didático, em particular para o caso dos manuais escolares de Ciências no Ensino Fundamental, engloba explícita ou implicitamente as concepções de Ciência, de Ambiente, de Educação, de Sociedade, as relações entre Ciência/ Tecnologia/ Sociedade, entre tantas outras concepções de base pertinentes ao campo da Educação em Ciências, as quais determinam a própria elaboração de livro didático e de sua relevância educacional (MEGID e FRACALANZA, 2003).

Segundo Braga e Mortimer (2003), os livros didáticos de Ciências não são uma soma de vários discursos, ou a tradução do discurso científico. Ao contrário, eles seriam um híbrido de vários discursos. Representariam, na verdade, um gênero construído na relação estabelecida entre

diferentes formas de discursos presentes numa mesma língua, refletindo as condições e os objetivos do meio social em que se inserem – no caso, a escola. Nesse sentido, o gênero do texto do livro didático, como outros gêneros de discurso, é sempre plural, corroborando das ideias de Bakhtin, os autores mencionam que não existe gênero no singular, já que esses estão sempre sobre fronteiras (BRAGA e MORTIMER, 2003).

Cassab e Martins (2008) investigam os sentidos que professores de Ciências atribuem ao livro didático no contexto de escolha do material. A discussão realizada pelas autoras se dá através das imagens de alunos, e de ensino de Ciências na significação do livro didático, da linguagem de tal material e seus aspectos visuais e de leitura. Além disso, as estudiosas afirmam que os critérios utilizados pelos professores na escolha do livro refletem os significados que eles atribuem a esses aspectos.

Ao problematizar avaliações que ocorreram na década de 1990, o prof. Ivan Amaral questiona alguns critérios aplicados no caso dos livros didáticos de Ciências. Segundo ele, podemos depreender que nem os professores de Ciências com quem trabalhamos, nem os especialistas da equipe de avaliação de livros didáticos de Ciências no âmbito do PNLD estabelecem como critérios os atributos mais específicos do ensino de Ciências. Ou seja: não são considerados os fundamentos ou bases teórico-metodológicas que demarcam e distinguem o campo curricular das Ciências Naturais das demais disciplinas do currículo escolar (AMARAL, 2006).

Uma vez que é professor quem escolhe e atua como mediador na relação livro didático/aluno, acreditamos ser relevante compreender quais sentidos os docentes atribuem a este material pedagógico, em especial, se considerarmos a atual política do livro didático, que estimula os educadores a conhecerem, discutirem e escolherem aquele que será adotado na escola. Nessa perspectiva, tomamos o professor como detentor de um saber que precisa ser valorizado tanto na avaliação dos livros didáticos existentes, quanto na elaboração dos que serão produzidos futuramente. Isso porque, ao escolher o material educativo, esse profissional representa também em sua seleção, os sentidos que atribui à própria prática, à aprendizagem da ciência, à natureza desta e ao seu alunado (CASSAB e MARTINS, 2003).

Lúcia Pralon (2012) argumenta que o livro didático apresenta mais atribuições do que inicialmente eram esperadas, dentre as quais se destaca a função instrumental, na medida em que

são apresentados nele, métodos de ensino e aprendizagem. Outras funções ainda são elencadas como: fonte documental e um papel ideológico e cultural, uma vez que se constitui em um instrumento privilegiado de construção da identidade docente (PRALON, 2012).

Os livros didáticos de Ciências são repletos de imagens: figuras, fotos e gráficos, sobre os quais devemos reconhecer o grande potencial instrumental educativo. Nesse sentido, é importante atentar para o fato de que as imagens são ferramentas culturais, com potenciais os quais podem ou não ser efetivamente aproveitados em sala de aula. O alcance dos objetivos almejados com seu uso depende fortemente do contexto de utilização. Um exemplo importante disso é que uma dada imagem pode ser bastante eficaz para comunicar e produzir significados em determinados contextos e tornar-se um obstáculo em outros (CAPECCHI, 2012).

A definição de livro didático como artefato de cultura, dentro de uma abordagem discursiva, expande as discussões sobre este para além dos estudos da indústria cultural e das relações com o mercado editorial na medida em que permite caracterizar os formatos de tais materiais com diferentes práticas discursivas (MARTINS, 2012).

Dentro desse processo, o professor faz suas escolhas e, é nesse momento que ocorre o que ousamos chamar de currículo ativo, no qual o que é preferencialmente importante de ser ensinado e aprendido faz parte do repertório dos docentes, fato que lhes confere certa autonomia e legitima seus conhecimentos.

Assim, acreditamos que o professor tem uma imagem de si mesmo, de seus alunos e da natureza da disciplina que leciona e através dessas formações imaginárias, determinadas por formações ideológicas, irão condicionar a escolha do livro didático que será selecionado para uso em sala de aula (CASSAB, 2012).

No caso específico da nossa dissertação, colocaremos o material apostilado como cerne dessa discussão, uma vez que este com sua estrutura pouco flexível, já vem organizado em capítulos e aulas, distanciando ainda mais o professor do seu papel de agente do currículo. No cenário em questão, o discurso dos docentes é ainda mais atravessado por outros produzidos em instâncias diversas, nas quais, via de regra, sua fala sequer é percebida.

Corroboramos com Cassab (2012), quando afirma que o professor como agente da disciplina dentro da sala de aula, já possui um componente imagético da sua matéria, assim como do seu papel dentro desta. A autora segue comentando que:

Os professores são detentores de saberes que precisam ser valorizados e compreendidos a partir do que Forquin (1993) denomina como razão pedagógica. As questões vividas no cotidiano escolar, as condições do trabalho docente, os saberes mobilizados, as interações estabelecidas entre os diferentes sujeitos, as posições ocupadas pelos participantes da comunidade escolar precisam ser levados em consideração não de maneira periférica. (CASSAB, 2012, p.41).

Tal componente também se torna relevante na escolha de um material didático e sua composição complexa na utilização em sala de aula, pois existem motivos para essa seleção que compõem, no contexto complexo das relações de saber-poder, um diálogo oculto e estabelece aquilo que é apontado por Foucault: “o poder funciona em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer esse poder e de sofrer sua ação” (FOUCAULT, 1989, p. 183).

Convém lembrar, ainda, que o nosso trabalho pode contribuir para a reflexão sobre a identidade do professor na relação com a escolha do seu material didático. Acreditamos, pois, ser a identidade docente determinante para uma prática significativa do trabalho pedagógico.

Sobre a questão, Cassab (2012) menciona:

Considerar as condições de produção do discurso do professor significa considerar as condições atuantes na formação da identidade docente, e desta forma, não deve nunca ser abandonada. Esta, como as demais identidades, é marcada pela contradição, pelo hibridismo, pela fragmentação e pela luta de poder. A tentativa, portanto, é tentar entender o professor e suas significações não como mero objeto de um discurso dominante, mas sujeito de seu discurso, que ao exercer sua profissão mobiliza os diferentes saberes, as diferentes formas de ser e estar no mundo que contribuíram na formação de sua identidade. (CASSAB, 2012, p.41,42)

Para isso, em nossa pesquisa, nos propusemos a adentrar um campo empírico constituído por escolas municipais, nas quais nos apresentamos e pudemos ouvir narrativas relativas ao uso dos materiais didáticos de sistemas privados de ensino por professores de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por essa característica da atuação docente, muitos entrevistados são professores polivalentes, atuantes em vários campos disciplinares, assim como de outras disciplinas, para através de relatos ouvir suas histórias e perceber suas identidades em práticas do seu cotidiano.

O critério principal para seleção dos municípios onde seriam localizados os entrevistados foi o fato de adotar sistemas privados de ensino no Ensino Fundamental. Outro critério foi o fato de estar localizado na região metropolitana de Campinas. Os nomes dos professores, assim como o das escolas, foram modificados para preservar suas identidades, mas as cidades visitadas foram nomeadas verdadeiramente.

Ao operar metodologicamente com as narrativas dos sujeitos que vivem essa experiência, buscamos inspirações prioritariamente na obra de Walter Benjamin, o qual apresenta conceitos como narrativa, rememoração e mônadas, que são bastante potentes, inclusive do ponto de vista político, para constituir um quadro de manifestações que se tornaram o campo de dados sustentador da nossa pesquisa.

As mônadas são o que chamamos de parte-todo, podemos através delas vislumbrar, captar a sensibilidade do que aconteceu em um determinado tempo, mas ainda, perceber através delas alguma possibilidade que germinará no futuro (PETRUCCI-ROSA, 2011 et al).

Segundo Petrucci-Rosa:

As mônadas podem ser entendidas como pequenos fragmentos de histórias que juntas exibem a capacidade de contar sobre um todo, muito embora esse todo possa também ser contado por um de seus fragmentos. (PETRUCCI-ROSA et alli, 2011, p.203)

Para o nosso trabalho, estudamos com a professora Maria Carolina Bovério Galzerani, na disciplina Memória, Capitalismo e Modernidade, os principais pressupostos e princípios teóricos do grande teórico e filósofo Walter Benjamin, para nos apropriarmos de um percurso metodológico que procurasse respeitar os depoentes, considerando-os em suas experiências e sabedoria. No capítulo 3, a seguir, serão expostos os aportes teóricos benjaminianos, que se articulam à nossa perspectiva metodológica.

## Capítulo 3: As potencialidades das narrativas como mônadas: a constituição de uma abordagem metodológica

*Assim, posso sonhar como uma vez aprendi a andar. Mas isso de nada me adianta. Hoje sei andar; aprender a andar é que já não sei.*  
(Benjamin, 1938)

### 3.1. Narrativas, memórias e mônadas

Ouvir as narrativas sob a inspiração de Walter Benjamin, apresenta-nos uma outra forma de conceber o tempo. Tais histórias não são escritas sobre um intervalo temporal, mas partem de memórias, de sons, de percepções, de sensações, paladares e olfatos que estavam impregnados nos acontecimentos.

O ensaísta, crítico literário, filósofo, representante da escola de Frankfurt, faz críticas à modernidade, sem, no entanto, romper radicalmente com ela. O autor nos mostra que a experiência foi apagada ou obscurecida pelo capitalismo, mas que com narrativas podemos dizer de nossas experiências. Benjamin conseguia escrever mais claramente sobre si próprio quando seu início eram as memórias, ou seja, não partia de experiências contemporâneas, dessa forma, mostra-nos uma nova forma de olhar o mundo e não somente a história.

A leitura de parte de sua obra abriu possibilidades sobre as narrativas, pois descobrimos que esse autor traz nos percursos não lineares possibilidades de caminhos e futuro. A leitura, a contrapelo, busca nas entrelinhas sentidos escondidos e assim como um investigador procura pistas deixadas no trajeto. Assim, é preciso perder-se para se encontrar.

Na sua crítica à modernidade, Benjamin fundamenta o declínio da experiência e o fim da narração tradicional, além de refletir sobre as transformações estéticas no começo do século XX, as quais são inerentes ao começo das grandes cidades, ao surgimento das galerias e do perambular de um “flanêur”, observando o desenrolar da vida no silêncio da conversa, isolada em si na imagem (BENJAMIN,1994)

O que são os perigos da floresta e da pradaria comparados com os choques e conflitos diários do mundo civilizado? Enlace sua vítima no boulevard ou

transpasse sua presa em florestas desconhecidas, não continua sendo o homem, aqui e lá, o mais perfeito de todos os predadores? (BENJAMIN, 1994 p.37).

Gagnebin (1999) explicita uma das grandes preocupações do autor, desde a década de 1920 até os escritos de O Narrador, sobre a perda da narrativa oral. Para Benjamin, a narrativa parte fundamentalmente da transmissão das experiências, as quais, repletas de aconselhamentos, trazem sempre um tom utilitário a cada relato. Em suas palavras:

Pois qual o valor de todo nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós? A horrível mixórdia de estilos e concepções do mundo do século passado mostrou-nos com tanta clareza aonde esses valores culturais podem nos conduzir, quando a experiência nos é subtraída, hipócrita ou sorrateiramente, que é hoje em dia uma prova de honradez confessar nossa pobreza. (BENJAMIN,1985,P.115)

Gagnebin (2011) fornece referências importantes para compreendermos a noção de experiência em Benjamin, ao dizer que "a experiência se inscreve em uma temporalidade comum a várias gerações" (GAGNEBIN, 2011, p.57).

*A Infância em Berlim por volta de 1990* traz marcas de autobiografia do autor. Seu estilo de narrativa em forma de mônadas marca nosso grupo de pesquisa, e esse foi o primeiro texto de Benjamin lido por mim, sobre o olhar cuidadoso do mesmo grupo que me mostrou as várias possibilidades das narrativas (histórias contadas) e das identidades dos professores.

Para o filósofo, o mundo está carente e muito restritivo das experiências narradas e, nas vivências individuais, a leitura de suas obras nos mostra um caleidoscópio de possibilidades de percepção, de bagagens, experiências e repleto de sentimentos e conselhos. Para nosso autor, essas rememorações possibilitam a ressignificação das experiências vividas e novos sentidos são possíveis (PETRUCCI-ROSA et alli, 2011).

A memória, para Benjamin, não significa acontecimentos e recapitulações de fatos e acontecimentos, mas experiências vividas, assim como esquecimentos. A possibilidade de trazer a rememoração no mundo moderno alavanca a possibilidade de olhar o passado como estrutura de sustentação para o presente e traçar novos rumos para o futuro. Em Benjamin (1975), escreve Reik: "A função da memória, consiste em proteger as impressões. A lembrança tende a fragmentá-la. A memória é essencialmente conservadora; a lembrança é destrutiva" (p.41)

Para Gagnebin (1999), no texto *Infância em Berlim*, o estilo desenvolvido pelo autor para deixar de presente para seu filho Stefan Benjamin, Walter apresenta uma tradição compartilhada e não somente imagens de um menino doente, judeu de uma família de classe média alta em Berlim. Em outros termos, são imagens políticas que surgem no inconsciente coletivo e, portanto, compõem, também, as histórias dos outros.

Lages (2007) potencializa a força do texto benjaminiano, quando esclarece:

Benjamin encara a tristeza do crítico que não pode mais ter fé na tradição intelectual que comenta- uma tradição cuja verdade-segundo o comentário de Benjamin a Kafka-se perdeu e só pode ser recuperada em um elemento hagádico, isto é, em sua pura e simples capacidade de ser mantida por meio da transmissão, da narração fiel à tradição, ou a verdade, mas à sua memória. (LAGES, 2007, p.116)

Por acreditarmos que as investigações em Educação trazem reflexões que contribuem para a produção de conhecimento sobre o universo da sala de aula, e nos apropriando da narrativa como princípio metodológico, apresentamos os dados dessa investigação, na qual professores foram ouvidos. O que nos interessa sobre suas experiências está, às vezes, oculto nas entrelinhas com extrema subjetividade. Todas as narrativas trazem a possibilidade de reconstrução de uma determinada vivência e, portanto, os professores entrevistados puderam de forma livre contar suas histórias e ressignificar alguns fatos.

Segundo Benjamin (1985), “o narrador não está de fato presente entre nós, em sua atualidade viva. Ele é algo de distante, e que se distancia ainda mais.” (BENJAMIN, 1985, P.197). Para nosso referencial teórico, a arte de narrar está em vias de extinção. Ricoeur (2010) aprofunda sobre o narrador:

O narrador pode caminhar ao passo de seus personagens, fazendo o presente da narração deles coincidir com o seu, aceitando assim seus limites e sua ignorância; pode, ao contrário, se mover para frente e para trás, considerar o presente do ponto de vista das antecipações de um passado rememorado ou como a lembrança passada de um futuro antecipado. (RICOUER, 2010, p.164)

As mônadas, de modo particular, não devem ser explicadas como verdades únicas e absolutas, por representarem um fragmento histórico que contém o todo, isto é, elas são autossuficientes. Assim, devem ser sentidas e percebidas como um mosaico, em que a imagem se

faz presente no conjunto, ou seja, nelas, o micro explica o macro. Várias foram as possibilidades deixadas por Benjamin para observarmos também a contrapelo as narrativas e, portanto nos atentarmos para o que foi dito mais do que como foi dito. Desta forma, essas miniaturas de sentido são finitas, porque o “eu” que nelas se diz não fala somente para lembrar-se de si, mas também porque deve ceder lugar a algo outro que não o si mesmo (GAGNEBIN, 1999. p.80).

Segundo Galzerani (2002), “as mônadas são miniaturas de significados”. A forma monadológica utilizada por Walter Benjamin é inspirada, segundo referências do próprio autor, nos escritos do físico Leibniz. Além disso, são indivisíveis e estão sujeitas a mudanças e movimentos, não são, portanto estáticas.

Petrucci-Rosa (2011 et al) explicita que para Leibniz, fatores externos não interferem na mônada, não existe, portanto “interior/exterior para se pensar nela ou em sua totalidade. Portanto, sendo o universal a razão última das coisas, na infinidade da diversidade das substâncias simples residem as diversas perspectivas de um só.” (PETRUCCI-ROSA ,2011).

O estilo benjaminiano carrega o seu modo de pensar e de estar no mundo, seus escritos são a sua marca no espaço e para o seu tempo (MORAIS, 2003). Suas críticas à modernidade compõem a ideia de que tanto quanto não sabemos mais narrar, não sabemos mais morrer. A dimensão da morte nos faz viver melhor e, em seu texto, a irreprodutibilidade do passado, assim como a imprevisibilidade do futuro marca no leitor um estilo próprio no qual a memória só existe se o ouvinte existir.

Lages (2007) dialogando também com essa noção aprofunda:

Toda a tradição da metafísica ocidental parece ter guardado, secretamente, aquela antiga significação da palavra grega, que define verdade como atributo do conhecimento, desligado da experiência, da ação prática-dimensão cara não só ao Benjamin marxista, como também ao Benjamin do ensaio sobre o narrador, que parece lamentar nostalgicamente o desaparecimento da dimensão de experiência vivida na narração moderna. (LAGES, 2007, P.117)

Para Benjamin (1975), “a experiência não consiste precisamente em acontecimentos fixados com exatidão na lembrança, e sim, em dados acumulados, frequentemente, de forma inconsciente, que aflem a memória” (p.38). No texto *Infância em Berlim por volta de 1900*, o autor escreveu uma série de pequenas mônadas que compõem sua história de vida e seu

pensamento político e social, conseguimos através desse texto vislumbrar algo do passado, sem necessariamente “resgatá-lo como realmente foi, o que significa captar uma lembrança como ela fulgura num instante de perigo” (BENJAMIN, 1993).

A complexidade da obra de Benjamin foi impactante na escolha do autor como referencial teórico da nossa pesquisa, não somente pelo estilo monadológico de escrita, mas também pelas suas reflexões sociológicas sobre a história, além de contribuições acerca da sociedade contemporânea. Lê-lo traz a ideia da possibilidade de recuperar o universal pelo singular.

Assim, quando buscamos ouvir os professores, acreditamos que a narrativa traz sempre um aconselhamento e não direcionamento para as respostas. O ouvinte participa do relato, diferentemente do que ocorre no romance, por exemplo, que se distancia da tradição oral. As narrativas contêm informações e verdades, são ricas em detalhes e trazem a informação de maneira rápida.

Benjamin, em 1936, já fazia correlações acerca da dinâmica das informações que chegam do mundo todo e mesmo nessa efervescência de notícias, elas chegam carentes de histórias surpreendentes, pobres de experiências e repletas de explicações. Não há lugar para interpretações, ao passo que as situações narradas não ocupam todos os espaços, tornam o solo permeável à penetração do leitor nas histórias e complexidade psicológica retradada, há espaço para além da informação, o leitor, portanto adensa a leitura.

### 3.2. Ligando o gravador

Para compor o campo empírico de nossa pesquisa, foram feitas entrevistas com professores da rede municipal de ensino de algumas cidades que compõem a região metropolitana de Campinas e que fazem uso de materiais didáticos de Sistemas Apostilados de ensino nas escolas de Ensino Fundamental.

As prefeituras têm autonomia no estabelecimento de políticas públicas para a escolha dos materiais didáticos a serem trabalhados nas escolas municipais. O Estado de São Paulo possui 645 municípios dos quais, segundo o Jornal Estado de São Paulo (2011), 282, ou seja, 44% utilizam materiais apostilados nas instituições escolares da rede. A reportagem ainda ressalta o grande aumento de prefeituras que passaram a contar com algum sistema apostilado nas salas de aula (VIALLI, 2011).

Adrião (2009) mostra que no período entre 1994 e 2006, dos 645 municípios paulistas, 161 informaram adotar, ou já terem adotado algum sistema apostilado. Segundo avaliação da autora, há um número significativo de municípios de pequeno porte, até 10.000 habitantes que são os maiores “consumidores” dessas parcerias.

Até o ano de 2007, 154 municípios declaram manter parcerias. Em sua maioria, são municípios de pequeno porte que, na década de 1990, assumiram responsabilidades para com a oferta do nível obrigatório de ensino, para os quais, provavelmente, não estavam preparados. Tal situação parece confirmar a hipótese de que os pequenos municípios possuem condições adversas, do ponto de vista político e operacional para a oferta educacional. (ADRIÃO, 2009, p.805)

Essa tendência de crescimento do uso dos sistemas privados de ensino parece, portanto, ser significativa e justificada quando relacionada a dados que fazem equivalência com a melhoria dos índices de aproveitamento dos alunos de instituições de ensino municipais que fazem uso de algum tipo de sistema privado de material. Segundo reportagem do Jornal Estado de São Paulo (2011), a alta demanda de crescimento é justificada por dois grandes motivos. O primeiro, já discutido por nós, diz respeito à dificuldade dos pequenos municípios em gerir a Educação básica após a reforma que municipalizou o ensino público e, o segundo, a percepção de melhora no índice de rendimento dos alunos após 2005, com os resultados de índice de desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) (VIALLI, 2011).

Ainda, conforme o jornal, a cada 10 escolas mais bem colocadas nos exames como o ENEM, 7 usam o sistema apostilado no interior do estado de São Paulo.<sup>15</sup>

Ouvir os professores, trazer histórias narradas por eles, buscar a rememoração das suas trajetórias assim como a atuação nas redes municipais de ensino, foi o aspecto mais instigante da nossa pesquisa. Em outras palavras, dedicamo-nos a buscar a experiência dos educadores da rede pública sobre a utilização dos materiais didáticos organizados em sistemas apostilados. Buscamos ainda valorizar, as *vozes* dos professores, acreditando que sua experiência seria muito importante para se pensar no objetivo da utilização desse tipo de material, e seus benefícios para a melhoria da Educação no Brasil.

Os professores que participaram da pesquisa foram entrevistados, preferencialmente nas escolas onde trabalham, sendo convidados a rememorar suas trajetórias profissionais e a utilização de materiais apostilados nos locais em que lecionam. A perspectiva benjaminiana nos deixa livre para que as sensações, bem como as memórias de fatos interessantes, pudessem ser abordadas e dialogadas de modo espontâneo.

As entrevistas não foram organizadas em questionários ou perguntas pré-estabelecidas. O gravador era ligado no momento em que os entrevistados estavam dispostos a conversar e, nesse clima de diálogo entre pares, o processo era iniciado. O incentivo para a gravação começar partia de uma pergunta direta que remetia às lembranças: *“conte para mim sua trajetória profissional, quais foram os momentos mais importantes ou o que simplesmente seria interessante lembrarmos juntos”*. Fazia parte também desse incentivo, questões como: *“há quanto tempo se utiliza do material apostilado nas suas aulas? Como você se vê frente a essa utilização?”*

As entrevistas foram transcritas em mônadas, ou seja, pequenos fragmentos que possuem o todo e juntos o compõem (partes todo), a partir de gravações e seu conjunto será analisado sob o foco da identidade profissional com a disciplina ministrada. A maioria das entrevistas ocorreu na sala dos professores, em ambientes agradáveis, regados a café e a pão com manteiga, os quais desde já agradecemos, assim como à contribuição das lembranças e

---

<sup>15</sup> Reportagem publicada no jornal Estadão em 21.08.02009. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/impreso,quase-metade-das-cidades-paulistas-usa-apostila-nas-escolas-municipais,747606,0.htm>.  
<http://www.estadao.com.br/noticias/impreso,apostilas-estao-em-7-das-10-escolas-do-interior-mais-bem-colocadas,771750,0.htm>

rememorações de cada história carregada de sentimento. Trabalhar com as entrevistas na forma monadológica, certamente, amplifica os significados quando seu conjunto é percebido e, bem como os seus sentidos. Nas palavras do próprio Benjamin (1993), em seu texto *Sob o Signo de Saturno*:

O tempo não nos dá muito tempo: empurra-nos para trás, sopra sobre nós pelo estreito funil que vai do presente até o futuro. Mas o espaço é largo, repleto de possibilidades, posições e inserções, passagens, curvas, voltas em “U”, becos sem saída e ruas e sentido único (Benjamin, 1993,p.15)

Na região metropolitana de Campinas, algumas cidades fazem uso dos "Sistemas de Ensino" e, a nossa escolha por Jaguariúna se deveu à facilidade de acesso, assim como a uma abertura da Prefeitura que permitiu a entrada nas escolas, o que ocorreu com requerimento prévio e dias marcados.

Dentre outras cidades que adotam sistemas apostilados de ensino, encontram-se Campo Limpo Paulista, Jaguariúna, Monte Mor, Paulínia, Cosmópolis, onde tivemos a oportunidade de entrevistar alguns professores que contribuiram para a nossa dissertação.

Como mostra o site oficial da cidade de Campo Limpo Paulista, disponível em: [www.campolimpopaulista.sp.gov.br](http://www.campolimpopaulista.sp.gov.br), Campo Limpo é um município situado a 55 km de Campinas, conta uma história ligada ao café e à criação de ferrovias para facilitar o transporte. Possui 30 escolas de Ensino Fundamental que cobrem um total de 44% das instituições educacionais da cidade, nelas estão matriculados 12.523 alunos, segundo o censo de 2010. Campo Limpo apresenta uma população estimada em 74.000 pessoas. Foi emancipada do município de Jundiá em 1964, e, em 1969, passou a ser chamada de Campo Limpo Paulista. Jaguariúna é uma das cidades que compõe a região metropolitana de Campinas, segundo dados do IBGE, apresentados no último censo, contava com uma população de 44.311. Possuía 9103 alunos matriculados em escolas municipais e, destes, 6363 alunos estão no Ensino Fundamental, como mostra o site oficial da cidade de Jaguariúna, disponível em: [www.jaguariuna.sp.gov.br](http://www.jaguariuna.sp.gov.br). Portanto, em 2010, 69,9% dos alunos estavam matriculados no Ensino Fundamental, 18,1% matriculados no Ensino Médio e, 12% dos alunos na Pré – escola conforme dados retirados da mesma fonte.

A cidade compõe o Polo Turístico do Circuito das Águas Paulistas, o qual é formado pelos municípios de Pedreira, Amparo, Serra Negra, Monte Alegre do Sul, Lindóia, Águas de Lindóia e Socorro, e ainda o Circuito da Ciência e Tecnologia, formado por Campinas, Limeira, Santa Bárbara D'Oeste, Americana, Monte Mor, Nova Odessa, Sumaré, Piracicaba, Paulínia, Hortolândia e Indaiatuba.

<sup>16</sup>Devido à sua localização, próxima a três estados brasileiros, e também ao fácil acesso ao Aeroporto Internacional de Viracopos em Campinas, nas décadas de 80 e 90, Jaguariúna passou a abrigar um dos principais polos de indústrias de ponta na produção de celulares e computadores do país, além de expressiva participação na produção de gêneros de bebidas e alimentos, medicamentos, cerâmica, metalurgia, autopeças, avicultura, etc.

Segundo dados do Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais-INEP, Censo Educacional 2012, a cidade apresenta 9470 alunos matriculados na rede municipal de ensino, cerca de 6.327 deles estão no Ensino Fundamental distribuídos em 16 escolas.

Começa a usar o sistema de ensino apostilado a partir de 2010, com o Sistema Positivo de Ensino, o qual ainda está vigor conforme o site da Faculdade de Educação da Unicamp, GREPE / banco de dados.

A escola visitada por nós para várias entrevistas foi a E.M. “Professora Maria Tereza Piva” (1º ano ao 9º ano), situada na Praça Benedito Bergamasco, s/nº- Bairro Nova Jaguariúna.

Os professores foram entrevistados no horário dos intervalos das aulas, alguns na própria sala dos docentes, outros no jardim, ao som de ensaios dos adolescentes que usavam o intervalo para dançar no pátio. Fomos à escola, sempre às terças-feiras, por ser o dia em que havia o maior número de professores. A coordenadora da escola fez as apresentações e ajudou no direcionamento de horário e disponibilidade de entrevistar educadores de várias áreas. Era sempre muito agradável estar nas manhãs de terça-feira, sentido o aroma de merenda sendo temperada, olhar sem compromisso de “entrar em aula” e, com isso circular percebendo, tentando, assim como um flanêur, olhar para os espaços e notar a rotina acontecendo sem interferir.

---

<sup>16</sup> [http://www.fae.unicamp.br/grepe/bd/pesquisas/inf\\_dmun.php](http://www.fae.unicamp.br/grepe/bd/pesquisas/inf_dmun.php) ( acesso em 3/04/2014)

As entrevistas foram realizadas com professoras e professores, designados sempre com nomes fictícios, como Natália, que leciona Ciências do 6º ao 9º ano, que escolheu trabalhar com Educação, mesmo tendo passado uma fase da vida em laboratório de análises clínicas e hoje é concursada na prefeitura da cidade. Professora Eliane, polivalente nas séries iniciais, retornou para a sala de aula depois de 14 anos trabalhando em empresas. O regresso ao magistério se deu ao perceber que a Educação era sua vontade maior, a partir de quando, resolveu investir e se preparar para isso. Na conversa, são enfatizadas as muitas horas de estudo a que se dedica para garantir uma aula atual e dinâmica.

Yolanda, professora polivalente com vasta experiência em classes do 5º e 6º ano, com ampla prática incluindo as séries iniciais do Ensino Fundamental I, tanto em escolas públicas e quanto em particulares. Profissional muito entusiasmada em relatar suas práticas, trabalhando com as lembranças sem nenhuma dificuldade, lembrando, descrevendo sempre com imagens e percepções as suas vivências, assim como lembrando nomes dos alunos, sensações e percepções sobre as transformações nos demais anos.

Osiris, professor polivalente, experiente, reflexivo e, que, dentre as várias contribuições para a pesquisa, fez a comparação das diversas escolas nas quais já percorreu sua trajetória, trazendo na memória épocas distintas e materiais didáticos, ora produzidos por ele, ora escolhidos pela prefeitura.

Coordenadora Amarilis, com sua incomparável experiência, trajetória variada, relembrou as estratégias de conquista de espaço na sala de aula, o trabalho em equipe, além do quanto acredita ser importante ter o corpo docente imbuído de seu real valor, e que são as reuniões o ponto forte da escola, tornando o grupo coeso, através da troca de experiências, seguindo uma mesma trajetória de conquistas. Trouxe para a entrevista sua caminhada pela matemática, a utilização e o desenvolvimento dos jogos e trabalho com crianças que recebiam atendimento diferenciado. Relatou também sua participação no Programa de Apoio ao Suplementar como psicopedagoga.

O município de Jaguariúna faz uso das apostilas do Sistema Positivo de Ensino, seguindo uma tendência de várias cidades, que se utilizam materiais comprados de empresas particulares de diversas bandeiras. A cidade possui 18 escolas municipais, que seguindo a autorização da Secretaria Municipal de Educação, poderiam ser visitadas para a pesquisa.

<sup>17</sup>Numa outra sequência de entrevistas, conversamos com Amora, que além da trabalhava no Programa de Apoio Suplementar (PAS) e vivenciou a entrada dos materiais apostilados no município, participou da escolha destes e traz reflexões sobre as vantagens do apoio técnico pedagógico. Pesquisadora da Faculdade de Educação da Unicamp. Trabalha, hoje, como psicopedagoga e professora polivalente.

Foi também entrevistado Orlando, professor de Matemática, que atuou como coordenador de ensino no município de Campo Limpo Paulista, diretor e assistente técnico pedagógico, trouxe muitas reflexões e experiências em sua narrativa. Campo Limpo Paulista, segundo dados da Faculdade de Educação da Unicamp, é um município de médio porte, no censo de 2010, apresentava 73 474 habitantes e, a partir de 2009, passa a utilizar o sistema apostilado, faz uso do Sistema Positivo de Ensino no Ensino Fundamental II.

No Município de Cosmópolis, segundo dados disponíveis em: <http://www.unesp.rc.br/ib/educacao/grepe/>, o sistema apostilado em vigor desde 2007 é da bandeira OPET. Conversamos com Tânia, professora de Ciências do município, graduada em Biologia, com vasta experiência no Ensino Fundamental, sobre a qual relata sua dedicação à sala de aula, seu dinamismo no trabalho de pesquisa e o orgulho que sente dos alunos e das suas conquistas. A entrevista deixou claro que ela é uma professora reflexiva acerca de seu papel e a função de formadora de um cidadão consciente, além do futuro que queremos para nossos jovens e adultos.

Também do município de Cosmópolis, entrevistei o professor João, graduado em Biologia, leciona Ciências, Biologia e, com muita experiência, também no EJA, contribuiu muito com a pesquisa, por ter certeza da sua vocação pela Educação, diz gostar de olhar os alunos nos olhos, rememora passagens dos estudantes com muito carinho pela sala de aula.

Paulínia é o Município do professor Antônio, paulistano de origem, morador de Campinas e apaixonado pela sala de aula e por seus alunos. Sendo biólogo, leciona Ciências no Ensino Fundamental, Biologia à noite no curso preparatório para Vestibular do Município, além de ser professor de uma escola particular.

---

<sup>17</sup> Pesquisa à Base de Dados "Parcerias público-privadas" <http://www.unesp.rc.br/ib/educacao/grepe/>

Conversamos ainda com o professor José, representante de Monte Mor, presenteou-nos com uma entrevista muito significativa a qual trouxe uma reflexão clara do papel do professor. A conversa se deu em uma escola de bairro do município, bem organizada, com café na mesa, sala de professores bem equipada, computadores novos, reunião com pais sendo planejada, e também, é claro, muita história a ser contada. Monte Mor é um município de pequeno porte, apresentando no último censo de 2010, pouco menos de 50.000 habitantes. Usa sistema apostilado de ensino, desde 2006, sendo que atualmente trabalha com o Sistema Dom Bosco.

Cada professor deixou em nós uma marca, pois mudando de lado, tendo o gravador entre nós, pude sentir, em diversas vezes, a nítida sensação de que os docentes estão repletos de experiências que traçam suas trajetórias, ricas de sentimentos, frustrações e angústias.

## Capítulo 4: Narrativas Docentes e as possibilidades de ressignificação

*Se o sono é o ponto mais alto da distensão física, o tédio é o ponto mais alto da distensão psíquica. O tédio é o pássaro do sonho que choca os ovos na experiência. (Benjamin, 1936)*

Neste capítulo, como em *A Infância em Berlim por volta de 1900* (BENJAMIN, 1994), as narrativas docentes serão apresentadas num bloco de mônadas. O conjunto de fragmentos - como num caleidoscópio - poderá produzir inusitados efeitos no leitor, rompendo com a perspectiva de análise imediata e de explicações superficiais, para que fluam as emoções e as ressignificações do passado no contato com o presente das práticas em torno da escolha de materiais didáticos nas escolas públicas em questão.

### 4.1. O conjunto de mônadas num caleidoscópio

#### MÔNADA 1: Sentimento de angústia

Comecei como professora eventual do Estado<sup>18</sup>. Em 2008, fui contratada pelo Colégio Objetivo de Amparo. Trabalhei lá um ano e acabei saindo por motivos particulares da empresa. Hoje, infelizmente, esse colégio não existe mais. Prestei o concurso no município de Jaguariúna em 2007, fui contratada e chamada para começar a trabalhar. Trabalhei com sistema de apostilas do Objetivo. No Estado<sup>19</sup>, somente com livros didáticos porque antigamente este não adotava as apostilas. Posteriormente, trabalhei com sistema apostilado no Estado e, esse tipo de material é bem conteudista. Mesmo assim, às vezes, você tem que complementar o conteúdo, porque eles inverteram a ordem. Por exemplo, determinado tema era aplicado na sétima série, outra vez, em outra série. Quando houve a mudança de livro didático para apostilas, houve alunos que acabaram revendo o conteúdo e outros que não. Então, acredito que isso prejudicou um pouco. Nós trabalhamos com apostilas aqui na prefeitura. Elas são ótimas! Porém acredito que mesmo assim

---

<sup>18</sup> Na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, há um tipo de contrato conhecido como "eventual", no qual o professor substitui aulas de professores faltosos, independente da sua disciplina de atuação.

<sup>19</sup> No Estado, as apostilas não são as mesmas adotadas nos municípios, são apostilas preparadas pela própria Secretaria da Educação.

fica faltando muita coisa! Um dos motivos é que elas são preparadas para serem dadas em quatro aulas semanais, só que nós temos três. Além disso, não são escritas com muita clareza para os alunos. Então nós acabamos resumindo muita coisa, acrescentando outras que achamos mais necessárias e rebolamos muito, para dar conta do conteúdo. (professora Natália)

### **MÔNADA 2: De Cima Para Baixo**

Particularmente, tenho muito prazer! Gosto de dar aula, tanto que busquei isso. Então, estar hoje num local como professora efetiva, foi um sonho conquistado. Não quero estagnar! Espero conseguir cada vez mais. O que me deixa, assim, meio preocupada com tanta exigência em tão pouco tempo. Em minha opinião, a gente fica querendo dar conta de tudo. Na oitava série (9ºano), é que trabalhamos Química e Física, e isso é bem difícil. Não é mais Ciências! Nós estamos preparando os alunos para o Ensino Médio. Não podemos jogar os assuntos para eles. Temos que treiná-los, porque seremos cobrados pelo SARESP. Então meu sentimento, muitas vezes, é de: "e aí? Como é que vai ficar tudo isso?" Meu sentimento é basicamente esse: angústia total! Porque se tem muita coisa e pouco tempo para desenvolver. Se tivéssemos as quatro aulas previstas como é proposto pelas apostilas, talvez fosse diferente. Cada professor sabe a sua necessidade e reflete: "Ah! eu dei conta!" ou "Eu não dei conta!". Ou ainda: "Ah! Você não deu conta!". Então, aquele que não deu conta, é apontado. É claro que há muitos professores, que não levam a sério essa necessidade de dar o conteúdo todo. Mas têm muitos que levam! É uma hierarquia, as decisões vêm de cima para baixo e nós temos que obedecer. Temos que executar da melhor maneira possível. (professora Natália)

### **MÔNADA 3: A volta**

Estou lecionando há pouco tempo! Na verdade, lecionei em 1990, me formei em 97. Lecionei no Estado em 1996 e 1997, enquanto estudava em Amparo, como substituta, mas foi por pouco tempo. Depois, parei por 14 anos e fui trabalhar em empresa. Fiquei muito tempo afastada da escola. Quando voltei, tudo estava muito diferente, percebi que eu não tinha mais contato com aquele lugar. Participei de capacitações oferecidas como rotina na escola. Agora, depois de sair da

empresa, depois de tanto tempo trabalhando com outras funções e que eu estou voltando, percebi que gosto disso! Busquei voltar e voltei no final do ano passado. Levei currículo na prefeitura, e vi que tinha oportunidade de dar aulas e adoro lecionar. Percebi que preciso me preparar muito. Além disso, acredito que se não fosse a apostila, eu não conseguiria por conta desse tempo todo fora. O material me direcionou bastante. Mesmo assim, também recorri muito à internet. Corri atrás o tempo inteiro e estou feliz, muito feliz mesmo! Nós não podemos parar, porque aprendemos muito com os alunos, muito mesmo. Eles são dinâmicos e ousados também e estão sempre mexendo conosco. Essa aproximação faz com que haja bastante envolvimento dos professores e nos leva a buscar muita informação. Por isso, estou sempre procurando algo de diferente, assim não posso simplesmente me apegar à apostila. Não posso me apegar a ela e dizer: "já tenho as respostas na material!". Não posso parar nisso! Eu não posso! Tenho que saber mais do que está ali, porque eles vão me questionar: "Oh, Dona! Oh Dona, mas e aí?" (professora Eliane)

#### **MÔNADA 4: Mimeógrafo**

Há vinte anos, era difícil trabalhar com os conteúdos de livros didáticos. Não tínhamos possibilidades de fazer Xerox. Eu fazia a matriz no mimeógrafo para baratear, mesmo assim, ficava muito caro! Tornava-se restritivo! Era dessa forma: nós produzíamos o material didático, pesquisávamos bastante em livros de vários autores, para poder também articular o melhor para os nossos alunos. Havia muitos deles interessados que comentavam: "Nossa, ficamos parados ouvindo a professora"; "Nossa professora! Parecia que você estava num museu falando com a gente!" Da primeira a quarta série, trabalhamos interdisciplinaridade entre os professores polivalentes. Daquela época até agora, muita coisa mudou dos conteúdos. O currículo mudou! Percebo que ele era distribuído nas séries, mas mudou, mudaram os conteúdos. As apostilas trazem conceitos que precisam ser arrematados com tarefas extras. Elas têm um foco muito bom. O ensino é direcionado todos os dias, o que cria uma rotina com os alunos e isso é muito positivo. Eles precisam ter rotina! E ainda se puderam aproveitar inúmeras situações a partir delas. É engraçado perceber toda a evolução ocorrida nesse tempo, desde quando trabalhávamos com mimeógrafo, ainda selecionamos usando os conteúdos dos livros didáticos. A qualidade desse tipo de material também mudou bastante. Melhorou muito em minha opinião! Nós podemos fazer as

escolhas e o governo do Estado nos entrega os livros selecionados! Nós temos a primeira, a segunda e a terceira opção. Quando eles não conseguem dar a primeira, dão a segunda. São livros bons! Sempre procurei tirar o melhor deles. (professora Eliane)

### **MÔNADA 5: Direcionamento**

Ao longo desse tempo, em que me encontro trabalhando no magistério, pude passar pela escola pública e pela particular. Percebo que a escola pública durante esse tempo todo teve inúmeras teorias pedagógicas implantadas. Quando eu trabalhava no Estado, me vi meio cobaia dessas teorias. Eles colocaram em prática e os resultados não foram tão favoráveis assim. As prefeituras, que também são públicas, fizeram uma trajetória diferente. Elas tiveram também o acompanhamento de tendências pedagógicas novas, mas parece que sabem amarrar mais esses movimentos, pois deixam o professor diversificar, porque o foco é o aluno. Se este não tem uma boa interpretação de texto, se não tem um bom raciocínio lógico para fazer os cálculos, se não tem hábito de leitura, não consegue prestar um bom vestibular. Para isso, ele precisa ter uma boa base na escola, desde o começo, é claro! Não adianta querer consertar lá na frente. Eu gostaria muito que todos os alunos tivessem o mesmo patamar de possibilidades de aprendizado. Nos anos setenta, a escola particular era a última a ser procurada. A escola pública era um exemplo! Eram vagas disputadas! Então, deveríamos ter seguido essa mesma linha. Percebi que a nossa decadência começou na metade dos anos 1980, quando as tendências pedagógicas vieram a ser aplicadas na escola, e penso, será que foram colocadas de maneira correta para serem executadas? Se não deram bons resultados, por que não partir, então, para o que deu certo até agora. Eu estou feliz! Acho que vai ser difícil voltar para escola particular e para o Estado. Vejo-me aposentada aqui na Prefeitura. Eu consigo ver no município, uma base e se eu estivesse na cidade de Campinas, iria fazer de tudo para estar em escola municipal também. A minha filha, meus primos, todos estudaram nessas escolas modelos. Fizeram faculdade, vestibulinhos, colégios técnicos sem problemas. Eu me sinto segura aqui no município para dar aula, com todo esse aparato que nos é oferecido. O direcionamento é bom, tanto é que nós conseguimos boas notas nas provas externas. Vejam bem, aqui, os cadernos são corrigidos, o professor acompanha caderno e apostila. As crianças têm

acompanhamento de reforço: se não é pela professora da sala, é por outra, no horário oposto. (professora Yolanda)

### **MÔNADA 6: Barra pesada**

Em 2002, ingressei na Prefeitura, porque antes só trabalhava como substituta no Estado. Cobria professores de Matemática, porque estava cursando essa graduação. Quando entrei na prefeitura, dava aula para 4º Ano e tinha que fazer o semanário. A proposta era pesquisar vários livros para planejar a semana de aulas, esse planejamento semanal. Era bem complicado! Nós fazíamos reunião com todas as professoras do 4º Ano e montávamos nosso semanário, para o qual, cada professor trazia atividades. Eu dava aula em um período e, no outro, só preparava as aulas. É uma grande dificuldade lecionar em dois períodos. Comecei a trabalhar no PAS (Programa de Apoio Suplementar), um projeto de apoio complementar, como psicopedagoga, lecionando no período matutino e dando atendimento à tarde. Depois, passei a atender nos dois períodos alunos com problemas específicos. Estudantes com dificuldades de aprendizado e deficiência mental. Foi época ótima, aprendi muita coisa, fiz muitos cursos, fui a vários congressos. Foi um desafio, foi barra pesada mesmo. Nós conseguimos muita coisa nessa época, vários professores se mantiveram. Nessa fase, nós fazíamos o planejamento mensal, o mensário. Íamos relatando tudo que seria trabalhado com os alunos. O material utilizado eram os livros didáticos. Os professores apresentavam seu projeto de trabalho que seria realizado na sala de aula e, reclamavam bastante! Tive que ficar muito em cima para acompanhar o que estava se passando! A apostila foi um facilitador, porque nela estava tudo pronto, até o planejamento! Mesmo assim, peço para que os professores relatem o que vão trabalhar. Eles colocam tudo que vai ser dado da apostila e os exercícios extras elaborados para completar. A apostila é um instrumento de trabalho, Só um não é “o” instrumento, porque tem assuntos que precisam de complemento. Então o professor vai buscá-los. Vejo também os professores usando um livro didático para complementar, além de filmes, da biblioteca, da informática. Não só do portal Positivo, eles usam também outros portais que trazem o que o portal do sistema usado não supre. Então, eles estão mais tranquilos! (professora Amarílis)

### **MÔNADA 7: Uma ferramenta**

Tem professor que se queixa? Tem. Sempre têm aqueles que são contra e, outros, a favor. Alguns precisam elaborar atividades complementares para a apostila, pois elas possuem muitos textos e poucas atividades. A aula deve ser lúdica. Quando há atividades, elas são do tipo: perguntas e respostas. Tentei mostrar como trabalhar e aconteceu, o processo de elaborar a pergunta é muito mais difícil do que dar a resposta, porque os alunos precisam refletir mais, pois o texto tem que ser lido e trazer dicas das respostas. Eles estão estudando e os professores estão gostando da devolutiva da criança. Eu gosto! Acho que quem fala mal, é porque não está sabendo trabalhar com a apostila. Quem se engessa na apostila, torna o trabalho docente realmente entediante, mas quem faz dela um instrumento de uma ferramenta aproveita melhor. Com livro didático também dá para fazer a mesma coisa. É que a apostila dá o conteúdo: ela joga o conteúdo e o professor tem que se virar. Se ele ficar só naquilo que o material traz, vão ficar faltando algumas informações. Então, o professor acrescenta com o livro didático. Além disso, o coordenador tem que estar atento, olhar a apostila e o livro didático e dar orientação para o professor sobre as possibilidades de inserção. Porque há bimestres em que somente seguir o material apostilado é suficiente, mas há aqueles em que temos conteúdo em excesso, na apostila. Então para resolver o problema, utilizamos o que é mais relevante! Na Matemática, a queixa maior é porque é muito conteúdo e pouco tempo. (professora Amarílis)

### **MÔNADA 8: Poliana**

Supervisiona-se se o professor está realmente trabalhando. Os meus professores de Matemática acham que o conteúdo da apostila é adequado para seis aulas semanais e nós temos cinco. Há assuntos, por exemplo, que nos levam a pensar: “nossa, isso não é relevante para essa série, porque não tem ligação com o próximo capítulo e, isso aqui, eles vão ver no ensino médio com mais detalhes”. Tenho essa abertura com meus professores. Porque a gente senta e conversa, eu pergunto “o que você acha?”. Porque o professor é o especialista da área, também sou, então entramos num acordo. Gostaria que a apostila continuasse, acredito que meus professores também. Tenho um grupo que aceita, o que é bom, porque eles trabalham o conteúdo da apostila, elaboram os desfiles, executam projetos para apresentações e fazem tudo muito bem feito. Várias pessoas me

chamam de Poliana, porque para mim é tudo muito lindo, mas se os professores estão fazendo, não é sonho! (professora Amarílis)

### **MÔNADA 9: Mínimo necessário**

Fui contratada para dar uma assessoria. Era um programa ligado à Secretaria de Educação e se chamava Programa de Apoio Suplementar (PAS), para o qual as crianças do município que tinham alguma dificuldade eram encaminhadas. Fazíamos uma avaliação e uma intervenção. As intervenções aconteciam duas vezes por semana e, depois, entrávamos em contato com as escolas, na tentativa de repensar o lugar desse aluno no contexto escolar. Tivemos um processo tenso para receber esses estudantes, pela forma como eles eram encaminhadas ao programa e, nesse momento, havia uma preocupação das supervisoras em relação às atividades que seriam desenvolvidas nas escolas para inseri-los de volta na sala de aula. Existe um currículo a partir do qual as professoras afirmam: “você tem que trabalhar isso no primeiro ano, isso no segundo ano”, mas elas não sabem o que é isso (Confuso). Há um currículo que não estava explícito em lugar nenhum, também não havia documento curricular em nenhuma secretaria. Começou-se a se pensar em uma apostila com um mínimo necessário a ser trabalhado em cada série. Um caminho necessário a ser seguida, uma linha, uma diretriz para esse professor. Como resolver o caso? “Mas a apostila não vai amarrar o professor?” Qual a qualidade? Perguntávamos. Fizemos um contato com a Secretaria Estadual de Educação que disponibilizava uma linha de apoio. Lembro bem da preocupação sobre o que o professor fazia em sala de aula e como fazia. A apostila seria uma forma orientá-lo a seguir uma trajetória que tivesse a ver com a filosofia da Secretaria de Educação. Existe uma oscilação muito grande de professores nas escolas, a cada ano, há uma troca, o que ocasiona um rompimento com o projeto pedagógico. Assim, a escola fica muito vulnerável! O plano inicial objetivava a continuidade do trabalho docente, apesar da troca de instituição constante pelos professores e, garantir uma continuidade e, não um recomeço a cada ano. Porque vivíamos sempre essa rotina, sempre o começo: tem um tempo de adaptação, além disso, contamos também com a boa vontade do professor! (professora Amora)

### **MÔNADA 10: Outra carta da manga**

Minha opinião sobre a adoção de apostilas foi pedida. Eu acreditava ser uma ideia razoável, desde que se soubesse como utilizá-la, a maneira de orientar sua utilização e também o lugar que esse material iria ocupar. Porque, pensando numa linha comum, acho uma ideia boa. Agora, se for para aprisionar o professor, acho muito ruim. Os professores, em geral, são muito criativos, tanto que às vezes se perdem, fazem uma coisa e não dão continuidade. Ou seja, o professor tem ideia daquilo ele faz hoje, mas, amanhã, ele pode tirar outra carta da manga. Ele não prossegue! Se aquilo deu certo ou deu errado: ele muda! (professora Amora)

### **MÔNADA 11: Corpo Estranho**

Eu fazia parte da formação continuada das professoras como tutor/supervisor. Ironicamente, eu poderia caracterizar a presença das apostilas como um corpo estranho dentro da escola e da sala de aula, porque não havia, na verdade, nenhum tipo de indício de que isso iria acontecer. Todo o trabalho pedagógico fora pautado em outros valores. O livro didático era muito diferente de uma apostila. As professoras ficaram todas muito assustadas. Eu me lembro da preocupação delas em relação à obrigatoriedade de cumprir todo aquele programa. Na verdade, não se discutia muito, pelo menos nos bastidores, sobre a escola e sobre a sala de aula. Minha esposa é professora. Na verdade, as professoras ficaram mais tensas do que qualquer outra coisa, porque havia aquele programa para cumprir, aquela meta para atingir. O próprio Positivo tem um grupo de professores assessores que, uma vez por bimestre, fazem uma reunião em que todas as professoras são chamadas para uma capacitação. Na verdade, implicitamente nesse processo há uma cobrança velada sobre a questão “até onde você chegou?” “E você? Até onde você chegou?”. Percebemos então que quando uma pessoa verbaliza em que aula ela está no material, perto de uma outra pessoa, há um parâmetro de comparação. Há um olhar de “opa!”. (professor Orlando)

### **MÔNADA 12: Amarrado**

Passou um tempo, entrei no doutorado e voltei para a sala de aula. E ficou muito complicado para mim, porque eu havia a deixado há sete anos. Não é tanto tempo assim, mas sai da sala de aula de um jeito e quando voltei ela estava de outro. Já retornei com um olhar todo diferente. Nesses sete anos de gestão, ingressei no ensino superior. Passei a olhar para aquela apostila de maneira diferente. Mas vou dizer uma coisa: toda a minha visão de quem estava de fora, em um outro lugar, sumiu! Quando sentei-me à mesa dos professores, quando entrei na sala dos professores e ganhei meu kit de apostilas, é como se eu estivesse deletado todo aquele discurso de quem estava de fora. Vi-me com prazos, amarrado. Na verdade, o que eu criticava nos professores, enquanto era supervisor, eu estava fazendo exatamente a mesma coisa. É engraçado como isso, realmente, tiramos de um lugar e nos coloca em outro. É muito poder! Tem muito poder essa apostila. Ela, na verdade, nos direciona. O professor não se sente sujeito com a apostila. (professor Orlando)

### **MÔNADA 13: Respiração Escolar**

Estamos falando de conteúdo? Não só, é o ritmo, é o tempo, é a leitura que se faz daquele material. Eu estudei muito na minha vida, eu não sou ninguém, mas eu estudei muito. E quando você tem a apostila, o poder dela é tão grande, o poder do sistema é tão grande, que o que está ali é a verdade! A cor da apostila é mesma do uniforme das crianças, a escola respira aquilo. Você tem uma rotina para fazer, um papelzinho para preencher toda semana. As competências, habilidades e os recursos utilizados são sempre voltados para as unidades da apostila. O regimento escolar da cidade, que eu, enquanto supervisor, antes da mudança, ajudei a montar, não usei mais. Eu montei e não revi. Quem usava eram os professores. Pequenas mudanças podem ocorrer, uma coisa aqui, outra ali, mas, sete anos depois, quando eu fui olhar o plano de curso, do meu município, não era mais o mesmo. Estava totalmente modificado. A gente abre a apostila e vê o plano de curso. O plano de curso de uma rede se adaptou se adequou às apostilas. É muito poder! Um sistema apostilado pode mudar toda uma rede, em questão de meses, ele rompeu com tudo que foi produzido durante anos. É muito poder! E aí a gente se rende, porque é isso que acontece no dia a dia. (professor Orlando)

### **MÔNADA 14: Labirinto**

Na verdade, eu vejo o sistema apostilado tomando todos os cantos. Trabalho em uma faculdade que não usa apostila, mas usa um guia, que para mim é a mesma coisa. Só não é exatamente página à página, mas lá tem aquilo que você precisa ensinar, qual é o prazo, a bibliografia para cada unidade. A Prefeitura, município de Jundiaí, onde trabalho, também usa uma apostila. Na verdade, não posso deixar de citar que houve um interesse político. O discurso de que todas as escolas devem andar iguaiszinhas umas às outras, que têm muito fluxo entre si, que um aluno está aprendendo em uma escola e quando ele muda, vê a mesma coisa na outra. Para mim, isso não tem sentido, porque quando o estudante migra, um professor pode estar trabalhando com a mesma apostila, e outro estar em um ponto totalmente diferente daquele. Mas então percebemos que há pessoas que têm outros interesses. É muito cruel dizer esse tipo de coisas, mas, como vivenciei isso por sete anos me sinto confortável em falar. Vamos imaginar que essa apostila tenha seis anos de vida na cidade. Então foram quatro anos em que participei enquanto gestor e dois como professor. Ainda me vejo muito impregnado de frases e falas como: “o professor precisa de apostila porque ele não tem competência para preparar uma aula. Na apostila vem pronto.”. É horrível dizer, mas isso é recorrente! Acontece! Na verdade, a apostila é a “salvadora da pátria”. (professor Orlando)

### **MÔNADA 15: O prefeito mudou**

Existe um lado político do negócio porque, junto com essa apostila veio a lousa digital. A verdade é um pouco feia! Minha experiência mostra que não se pensa muito no aluno, nem na aprendizagem. Talvez seja mais cômodo, viável e barato! Não sei! A qualidade de ensino não melhorou, com relação aos resultados obtidos no SARESP que apresentamos, não mudou em nada. Na verdade, nós apresentamos os mesmos índices. A apostila, inicialmente, parecia que iria isentar o professor de algumas obrigações, mas ela tornou-se uma tarefa à parte, porque ele continuou fazendo as mesmas atividades e, além disso, ainda tem que dar conta de outras coisas. E agora, nesse momento político em que estamos vivendo, o partido não é o mesmo, o prefeito mudou. Para se ter uma ideia, o prefeito novo, que vai assumir, já disse que a apostila não existirá mais. E houve assim uma reação de liberdade, de sentir-se tirando as algemas, o que nos mostra o que os professores estão sentindo. (professor Orlando)

### **MÔNADA 16: “X” de folhas**

Algumas vezes, quando pego a apostila nas mãos, vejo-me correndo com algumas aulas porque, o bimestre está acabando e eu vejo “x” folhas ainda. Durante o dia, trabalho com essa apostila e à noite, vou ministrar aulas num curso de pedagogia e me vejo fazendo aquilo que eu digo que não é para ser feito, a gente fica impregnado disso. É o lugar que se está em que se respira esse modelo. Os alunos trazem tal cobrança, os pais destes também. Quando preparo a Educação continuada para os professores, posso dizer o que eu quiser em relação à apostila, mas quando eu sou o professor que a está manuseando, a coisa muda completamente. (professor Orlando)

### **MÔNADA 17: Big Mac**

Ouvi dizer que o Sistema Positivo tem uma versão para a escola pública e outra para a escola municipal. A minha é escola municipal rural e não consigo entender exatamente qual é o perfil de aluno que essa apostila quer formar. Temos em cada sala de aula de quinze a vinte alunos no máximo. As crianças usam chinelinhos de dedo e levam frutas para a escola, são filhos de caseiros. "O que é Big Mac?" Uma das atividades proposta em uma situação problema de Matemática que é a minha área, trouxe esse termo. Eu desconhecia que podia, os alunos não sabiam responder, aquilo mexeu comigo. Em outra situação, o exercício fazia referência a um caixa eletrônico, uma pessoa sacando dinheiro de uma máquina, então um menininho veio me perguntar onde existia uma máquina de que você tirava dinheiro, porque ele precisava dizer para o pai dele. O professor que conhece o pai, que sabe a dificuldade por que passa, pega uma apostila daquela! Penso e me pego falando: Caramba! E isso está indo para o Brasil todo, e a gente, enquanto professor se sente muito incompetente ou desarmado para adaptar, para lidar com aquilo. Não se pode pegar 30 apostilas e riscar aquele exercício em todas elas! Ou dizer: “Garotada, não olhem para esse exercício, vamos pular para outra parte”. Não existe isso! As pessoas não veem tal situação como uma escolha possível, mesmo sabendo que existem outros materiais mais interessantes. A verdade é: “o professor não está cumprindo com o seu programa”. É, por isso que falo que é muito poder. Assim, sofro mais que os outros por causa dessa questão, por estar em uma escolinha rural, por estar em lugar com especificidades muito peculiares. (professor Orlando)

### **MÔNADA 18: É muito boa!**

Do ponto de vista do livro de didático, comparando-o com a apostila, vejo que melhorou bem. Porque a apostila que usamos aqui é muito boa, bem elaborada. No entanto, os exercícios precisam ser complementados, é lógico, mas o material é um apoio! Então temos que complementar com alguns textos, alguns exercícios. Contudo, acredito que é um material bom! (professor Osiris)

### **MÔNADA 19: Tem-me nas mãos**

Como professor não tenho as apostilas em minhas mãos. Ela é que me tem nas mãos! É isso que eu queria dizer, quando falo do poder. O sistema apostilado, hoje, traz uma despersonalização do professor. Porque, na verdade, o que nós fazemos é o que está na apostila e não aquilo que temos para dizer. A gente não diz, a gente lê. É isso! (professor Orlando)

### **MÔNADA 20: Remar, Remar, Remar...**

Boa tarde professora! Espero não chorar na sua frente. É verdade, porque, quando falo de ensino, de escola, principalmente de escola pública, normalmente sai uma lágrima no cantinho dos olhos. Como agora, porque eu fui de escola pública, o tempo todo. Escola pública estadual, escola técnica estadual também e, me formei na Unicamp. Fui até agraciado porque no cursinho, até paguei, mas ele era de cunho social, o cursinho da poli da USP. Realmente não sei o que é desembolsar dinheiro para ensino e, sabemos que Universidade pública é melhor, que a particular normalmente. Fiz o caminho totalmente contrário ao de muitos alunos. Tive que remar, remar, remar. Quando fui lecionar, e por ventura foi na escola pública, usando um material apostilado tive um retorno às origens, mas com outra forma. (professor Antônio)

### **MÔNADA 21: 100%**

É verdade, hoje dou aula, para o pessoal do Fundamental II, durante o dia, em escola particular, uma realidade totalmente diferente da que eu vivi, e à noite na escola pública. Para começar, quase não tive matéria nas aulas quando estudei. O que aprendi, foi fora da sala, em São Paulo, você aprende muito dessa forma, no meu caso, foi 100% fora dela. A sala de aula foi um local de convívio de aprendizagem mínima, na verdade. Quando voltei para dar aula na escola pública, com o sistema apostilado, vi uma realidade totalmente diferente, porque era remunerado e tinha

que dar matéria. Felizmente é diferente no curso pré-vestibular no qual trabalhei porque as pessoas estão lá porque alguma coisa de errado aconteceu, ou várias coisas aconteceram de errado. É por isso que, em tese, fica muito mais fácil. Mas então você vê o aluno que trabalhou o dia inteiro, que teve patrão, que tem a família dele, e vai você, à noite, como um louco querendo dar ciclo de Krebs. Alguns momentos eu pensava: como eu vou dar ciclo de Krebs, falar do piruvato que vai entrar na mitocôndria que tem,  $O_2$  e se não tem  $O_2$ , vai se transformar em ácido láctico. Como é que eu vou passar para o aluno? Como é que vou dar uma mensagem de fé, de amor e carinho para que ele compreenda a matéria? Tudo isso em uma aula? (professor Antônio)

### **MÔNADA 22: Informação**

Trabalhei na escola municipal de Paulínia. Felizmente, além de Biologia, fiz 2 anos de Matemática na Unicamp. Falo felizmente pela influência que esta teve na minha didática, pois carrego um pouco da matemática, daquilo que aprendi com ela. Começo lá de baixo, olho pra todo mundo, olho nos olhos, a pessoa tem de estar com a gente, se não estiver, não sobe no nosso carro. Por isso começo lá de baixo, olho para todo mundo, tento enxergar cada um, no meu time, no meu jogo e é ali que começo a subir. Todo dia, quando começo um assunto, parto do princípio de que o aluno não sabe a matéria, que ele tem pouco pré-requisito. Penso que vou ter que rebolar para ele aprender e principalmente fixar o assunto. E mesmo que ele entenda a matéria, o que não é muito comum, dar ciclo de Krebs não é nada fácil, nem de dia nem de noite. Nesse momento, a gente tem que passar uma mensagem de fé, uma mensagem forte para o aluno porque ele não aprendeu muita coisa, ele pegou pouca coisa em aula. Mas se ele sentar, na casa dele, tiver vontade e se concentrar, vai aprender. Acredito que o professor da escola pública é muito mais um motivador, do que propriamente um instrutor. Ou seja, trabalha muito mais com a formação do aluno do que propriamente com a informação, porque dar Ciclo de Krebs é informação. Nesse ponto, o material apostilado é complicado. Para esse esquema, creio que a informação é fundamental e o conteúdo, vai dentro da apostila, só!(professor Antônio)

### **MÔNADA 23: Psicopata**

A apostila ajuda, pois, o aluno vai ver a matéria, fazer os exercícios, ter uma ideia de como a vida cobrar aquilo dele no vestibular. Agora, porém, é um material engessado, porque cada caso é um caso, cada série também. As pessoas são muito diferentes, as cabeças e os anseios também. Então, os exemplo, também deveriam ser diferentes para cada turma, assim como a sequência da aula, mas o material é aquele lá. Não há mudanças. Fico um pouco inseguro em colocar a observação que farei agora: o professor é um psicopata. O professor é um psicopata porque, a coisa não é nada fácil, a coisa não é tão elementar e para ele tem que ser. Ele passa uma mensagem para o aluno que é fácil, elementar. O professor coloca uma verdade em que não acredita: “se você se esforçar você vai aprender”. Diz isso várias vezes, mas sabe que não é bem assim. O material é engessado, e cabe ao professor pegá-lo e moldar a sua aula. (professor Antônio)

### **MÔNADA 24: Suspensão Ativa**

Vou contar uma experiência que aconteceu em Paulínia. Comecei a montar minhas aulas em casa, e não davam certo, não davam certo! Nunca achava que tinha ficado produtiva ou de acordo com o esperado. Comecei a preparar a aula quando estava no volante, pensava e organizava: eu vou dar isso, isso e isso. Mesmo assim, não dava certo. Em que momento começou a funcionar? Quando comecei a preparar durante a aula. Antes que alguém julgue que é alguma “picaretagem”, vou explicar: como domino o conteúdo muito bem, eu já tinha em mente quais são os tópicos que deveria passar para o aluno. Agora, como eu deveria passá-lo, era lá no momento da aula. Se a turma estivesse muito afim, eu avançava, porque sentia que ela estava comigo. Se era um momento em que não estava bem, diminuía o ritmo; modificava a sequência da apostila. Alguns dias trabalhávamos mais exercícios, em outros poucos, às vezes muitas imagens, outras poucas. Mas tudo isso seguindo de forma bem minuciosa. Se não eu não saia de lá contente, às vezes, sentia-me desmotivado, porque preparava muitas coisas e não conseguia fazer nada daquilo. O ritmo tem que ser do professor. A partir do momento em que deixei, entre aspas, mais livre a sequência da apostila, e passei a preparar a aula ali na hora, observando o que poderia colocar ou não naquele momento, deu certo. Aliás, usando uma metáfora da Fórmula 1, eu passei a usar a suspensão ativa, a qual adéqua a qualquer terreno, então, ali eu usei suspensão ativa e, não obedeci à sequência do material. (professor Antônio)

### **MÔNADA 25: Vai e se Vira**

Vamos tentar puxar a memória, comecei a trabalhar no finalzinho de 2002, “caí de paraquedas” na Educação, não imaginava que iria trabalhar nessa área. Até então, estava fazendo pesquisa sobre câncer e gestação, trabalhando dentro de laboratório com cobaias. Participei de um concurso e, na sequência, entrei no magistério. Quando comecei foi uma experiência impar, não sabia nem o que fazer dentro da sala de aula. Eu vou ser muito honesta, não sabia nem o que fazer. No começo de 2003, planejamento. O que é um planejamento na escola? Quando a gente consegue entender o que é, pensa: "como eu fui falha! ". Eu acreditava que iria ter apoio para conversar com a minha colega de área e saber o que é um planejamento. Mas não tive, acredito que a regra é: eu me ferrei quando comecei a trabalhar, o outro que se ferre também. É muito forte essa recepção na escola pública, se a pessoa prejudicou no início, se ninguém a ajudou, ela também não vai ajudar quem está chegando. Uma grande falha de todo sistema. Como resolver? Fomos atrás de livros didáticos, do livro do professor que já trás uma ajuda para o planejamento. Nós dominamos o conteúdo, mas não o “como fazer”. Então, vamos atrás. Pesquisamos em vários livros, a internet ainda estava começando, por isso era mais difícil. Trabalhávamos com disquete, nos virávamos como podíamos. A verdade é essa: Temos de nos virar. Aprendi com livro didático, não sei se citar autores é válido ou não, mas, desde o início, eu gostei muito de trabalhar com a metodologia do Carlos Barros. Você é professora de Ciências também, não é? Esse autor usa muito o cotidiano, então fui sempre por esse caminho. Peguei o jeito do material, ótimo! A prefeitura licitou material apostilado, iríamos trabalhar com material apostilado, e agora? (professora Tânia)

### **MÔNADA 26: Sistema Reprodutor**

Reuniões, a prefeitura de Monte Mor fez muitas delas. Dentro do edital de licitação, a editora que ganhasse teria que seguir sugestões dos professores. Essas reuniões eram para determinar um planejamento anual, com aquilo que nós esperávamos trabalhar dentro do sexto, do sétimo, do oitavo e do nono ano em Ciências para que a editora adequasse o material às expectativas dos professores da rede. Na teoria, como sempre é tudo lindo, maravilhoso. Reunimo-nos, brigamos muito, discutimos, “batemos boca”, é interessante. Debatemos, por exemplo, qual a melhor série para se lecionar o sistema reprodutor. Não em função da complexidade do assunto, mas dentro do

que é interessante na nossa realidade, tal assunto saiu do final do oitavo ano e conseguimos colocá-lo no primeiro bimestre por causa das situações rotineiras de adolescentes grávidas na escola. (professora Tânia)

### **MÔNADA 27: Impasse**

Um impasse, sexto ano: Astronomia está em Geografia e em Ciências. Não conseguimos modificar esse contexto se iria para uma área ou para outra área. Em movimentos planetários, algumas coisas ficaram confusas. Mudanças ocorridas na estruturação do material foram positivas, pensamos que o resultado seria bom se ocorressem mais reuniões para que a apostila ficasse do jeitinho que nós, professores, queríamos. Não ficou, tem toda uma diagramação de apostila, uma situação de marketing, não há como ficar. Fizemos muitas reuniões, mas o resultado não foi o esperado e isso é frustrante. (professora Tânia)

### **MÔNADA 28: Vamos juntos**

Vamos trabalhar com o nono ano, que sabidamente é uma série que precisa ter muitas atividades. A apostila previa Química no primeiro semestre e Física no segundo. Não dá para ser assim. Não se pode separar tais matérias. Então, estavam as duas unidades, em cada apostila bimestral Química/Física! Ficou melhor assim. Gosto de trabalhar dessa forma, aliás, gosto de trabalhar com as duas ao mesmo tempo, acho que não há necessidade de separação. Tudo é Ciências! Não, se pode separar. Separadinho por unidade, e sem exercícios. Qual que foi a grande frustração da apostila? O aluno não precisa anotar conteúdo nenhum, porque teoricamente tem o texto impresso. Ele recebe o material. Em alguns momentos da matéria, ele precisa de mais exercícios que em outros. Todos sabemos que na área de exatas o estudante deve trabalhar com muitas atividades de fixação, em um assunto como densidade, por exemplo. Pedimos, mas não mudou mais nada. No primeiro ano de reunião, estipulou-se como seriam as apostilas e que novos encontros ocorreriam. Novas licitações foram ganhas, neste ano, vamos para a terceira licitação e, se eles ganharem de novo, o que provavelmente vão, não acredito que irão mudar alguma coisa. É política! O edital é organizado para favorecer quem deve ganhar! Essa é a situação do município onde eu vivo, essa é minha experiência. E estamos lutando, trabalhando com livro. Porque o governo do Estado não deixa de mandar livro para a Prefeitura. (professora Tânia)

### **MÔNADA 29: Direito autoral**

**Sou** uma das pessoas que usam os livros! O aluno pergunta: não precisa copiar? Não, não precisa, mas o capítulo tal, integrando o conhecimento tal, tem exercício sobre isso. Então eu tento integrar as duas coisas. Utilizo muitos textos, mas só os de uso livre dos quais não é preciso pagar os direitos autorais. Os textos desse material deixam muito a desejar porque são antigos para não terem direito autoral, assim ficam meio fora da realidade, sem nada atualizado, com tudo meio “capenga”. Já o livro didático, a cada 3 anos a gente recebe um novo, ele vem atualizado, então esse material não deixou de estar presente na minha sala de aula, eu sou a única professora que tem armário. (professora Tânia)

### **MÔNADA 30: Luneta**

Laboratório, não tem. É previsto no material apostilado, mas não tem, o que a escola apresenta é um microscópio, comprado em 2013, até então, nós não tínhamos. Estou numa escola nova, ela só tem 7 anos. As outras escolas tinham microscópio, nós não, conseguimos em 2013. Todo o processo de licitação de escola pública demora muito. Participei da OBMEP em 2009, que foi aquele ano do Galileu Galilei, 40 anos do homem ter pisado na lua, 400 anos de Galileu Galilei. Toda escola que participasse ganharia uma luneta, ganhamos e nem sei se ela está lá ainda, porque é incrível como as coisas sumiam. Elas se decompõem, eu não sei o que acontece, antimatéria. Enfim, mas ganhamos. Ganhei o equipamento para duas escolas, porque fui a única que fez o projeto no município. Fiz no Fundamental I, na escola em que uma amiga era diretora e pediu-me para participar, justamente para ganhar a luneta para os alunos. Isso não é exatamente um laboratório. (Professora Tânia)

### **MÔNADA 31: Desabafo**

Vou colocar uma situação recente, porque cada dia é um dia. Ontem de manhã, em uma sala de o 8º Ano em Jaguariúna, numa escola particular, mostrei para os meus alunos com os quais trabalho, Ciência e Tecnologia, um aplicativo que funciona off-line, mas que é, maravilhoso. Apresentei o conceito de densidade e, quando a gente vê a criança dizer empolgada: “ah, entendi”. Isso é mágico! À tarde, vi o mesmo conceito de densidade na prefeitura e foi bastante triste. Senti muito por eles. Não tenho laboratório, já emprestei material como proveta, por exemplo, para explicar

volume indireto, mas é muito pouco, o que me frustra. O laboratório virtual de densidade da Universidade do Colorado é bárbaro, tenho muita vontade de usar. Foi ótimo o questionamento da criança. Faz sentido para elas, completa todo o entendimento do conceito. O aluno percebe que só a massa é igual. O que está acontecendo então? O que a gente trabalhou na teoria, na sala de aula é constatado na experiência, “ah, então é isso!” Então, às vezes, se a gente não tem o recurso físico, acho que o virtual está ocupando esse espaço. Uma ferramenta a mais, mas acho que quem faz a diferença ainda é o professor. A ferramenta é importantíssima para atingir algumas pessoinhas. Meu desabafo é esse, “caí de paraquedas”, e hoje posso afirmar, adoro lecionar. Sou apaixonada pela sala de aula, acho que o retorno emocional conseguido nenhuma outra profissão nos dá. Mas com relação aos materiais, aqui na prefeitura, não podemos escolher. (professora Tânia)

### **MÔNADA 32: 3 áreas de Ciências**

Não escolheria o material apostilado, porque me considero com domínio suficiente, nas três áreas de Ciências para trabalhar com livro didático, para traçar o meu caminho. Conheço o aluno pela minha experiência, e aquilo que ele precisa saber. Porém, esse tipo de material é fundamental para muita gente que está chegando. Então, eu não escolheria pela minha pessoa, mas acho que ele foi implantado numa visão de longo prazo. (professora Tânia)

### **MÔNADA 33: 2% a 3%**

Acredito que a entrada do material apostilado foi pensada para profissionais de Educação de aula cada vez menos qualificados e preparados. Não estou julgando colegas, cada caso é um caso, e compõe a situação de cada professor. Mas é um olhar preocupado com a Educação, porque muitas pessoas não sabem por que vieram parar na sala de aula e acreditam que ser professor é mais fácil do que outras atividades profissionais. Prestar um concurso público de prefeitura não apresenta um grau de dificuldade alto, a pessoa se habilita para um cargo, é concursada, uma judiação com as crianças, porque elas não têm voz, não podem escolher professores ou salas específicas para estudar. Para dar aula direitinho, seguindo um planejamento cuidadoso, o valor da hora aula é o mesmo para quem não faz com cuidado e profissionalismo e quem faz, qual o interesse? Mas acredito que assim o todo perdeu. Quando perguntamos para a pessoa sobre o seu interesse em ser professor ela não sabe responder. Acho tudo isso muito triste. É legítimo estar lá naquele lugar,

não há o que fazer. É um desabafo ruim. Gosto muito do que eu faço, estudo muito, foi escolha continuar fazendo isso e dessa forma. Estudo sempre bastante, independente de já saber o conteúdo ou não, preparo as minhas aulas, mas essa é a minha forma de fazer, eu gosto. Fico muito triste pelas crianças que a escola está formando. Formamos duas turmas de nono ano, na primeira, tivemos dez alunos aprovados em escolas técnicas públicas. Isso foi muito gratificante porque, são estudantes que passaram pela nossa mão do sexto ao nono ano. No ano passado, tivemos mais dez aprovados. Esse número não chega a 2%, 3% de todos os nossos alunos, mas trabalho em uma escola periférica, a nossa clientela é de um nível socioeconômico bem baixo, não tem aquele berço, aquela cultura em casa. Quem valoriza o aprendizado é quem suga o estudo e vem desabafar aqui conosco, reclamando sobre as aulas que não têm, ou que não consegue ter. Acho que a Educação é sempre isso. (professora Tânia)

#### **MÔNADA 34: Muita sorte**

Sou professor de Ciências há oito anos. Comecei na rede municipal de ensino, só que em outro estado, em Minas Gerais e lá, por coincidência o sistema usado era o mesmo que a prefeitura de Monte Mor adota: o sistema Positivo de ensino. Apesar de ser outro estado, outra cidade tive essa sorte do material adotado ser o mesmo. Quando me mudei foi mais fácil, por ter começado a dar aulas com sistema apostilado, na rede municipal. Sempre achei muito mais fácil dar aulas com apostilas do que com o livro didático. Este tipo de material trabalha com muitos conteúdos, que são importantes, porém, não são dosados, divididos, igual no sistema apostilado. Gosto das apostilas, no entanto, dependendo do sistema em que você trabalha elas apresentam conteúdos sem sequências claras e, alguns assuntos com assuntos muito básicos, fracos mesmo. O ponto positivo é que elas são bem mais dinâmicas que os livros, portanto fica mais fácil de trabalhar. Angústia a gente tem, nós temos bastante angústia. (professor José)

#### **MÔNADA 35: Dois lados**

O sistema apostilado dosa os conteúdos, isso é fato, mas os separa. Acredito que esse fato ocorra porque, lá fora, os alunos serão cobrados sobre os assuntos, não é suficiente você querer trabalhar de várias maneiras, mil formas pedagógicas diferentes se na hora em que eles forem ser cobrados em concursos públicos, vestibulinhos ou vestibular os alunos têm que mostrar conhecimento dos

conteúdos. Isso porque o vestibular tradicional é o grande exemplo da importância de se cobrar os conteúdos. É claro que os estudantes têm que aprender a pensar para alcançar o objetivo, mas, dos conceitos não podemos abrir mão. Apesar de gostar das apostilas acho, que o que mais nos deixa assim, de mãos atadas, é a falta de uma família que possa nos ajudar. Porque acredito que o estudo da criança deve ter dois lados: a escola, com os professores, coordenadores e a parte pedagógica orientando e, em casa, ele também tem que ser cobrado. Porque é muito fácil deixar o aluno aqui dentro. Ele vem para escola, volta e o que faz em casa? Já que trabalhamos com mais conteúdo, como ele vai realmente absorver tudo que estudou no período da manhã ou de tarde? Sinto que falta estrutura para tudo isso. (professor José)

### **MÔNADA 36: Suporte Importante**

A escola não possui laboratório, até onde eu sei nenhuma escola da rede pública, tanto municipal quanto estadual, da cidade possui. É uma coisa que faz muita falta para os professores de Ciência, Química, Física, porque muitas atividades propostas pelo sistema apostilado contam com experiências, o que nós podemos improvisar na sala de aula improvisamos, é mais fácil. Aquilo que dá para improvisar no pátio é legal também, mas, agora quando se precisa mexer com diversos materiais, sem o laboratório, ou algum instrutor que possa nos ajudar e dar apoio, fica difícil. Às vezes, as experiências envolvem materiais de perigo, não temos estrutura para isso, o que dificulta o trabalho. Como por exemplo, os 9ºs anos que têm introdução à Química e Física, há muitas atividades que seriam práticas laboratoriais previstas no material que não são desenvolvidas. Acredito que uma vantagem do sistema apostilado na prefeitura é, muitas vezes, algumas empresas usam o mesmo material da escola particular na pública, como eu já trabalhei, em outra cidade, e era o mesmo material, sei disso porque havia colegas que eram professores da rede privada e trabalhavam comigo na rede pública. Então, se o aluno se dedicar, ele vai sair com as mesmas competências, as mesmas habilidades que aquele da escola particular desenvolveu. Apesar de ele ter menos suporte financeiro, terá as mesmas chances. (professor José)

### **MÔNADA 37: Pura realidade**

Quando há mudança de um sistema para outro, a gente tem um apoio pedagógico da empresa que produz a apostila, mas ele não é tão suficiente quanto o necessário. Outra coisa, quando se está

com um sistema mais básico e se muda para um pouquinho mais conteudista, a gente sente uma grande diferença. Como estamos vivendo essa mudança de sistema apostilado, há uma grande diferença nos conteúdos. Estávamos no Sistema Positivo de Ensino e fomos para o sistema Dom Bosco, o qual é mais conteudista. As apostilas são melhores explicadas e trabalhadas, as atividades são diversificadas, mas falta uma adaptação, tanto dos professores quanto dos alunos, principalmente, porque eles estavam acostumados com um material que não abordava tantos assuntos de maneira tão ampla. Eles sentiram porque estavam acostumados com uma coisinha básica, quando foram para um nível um pouquinho mais elevado, houve dificuldade. A apostila é boa, porém para o nível dos alunos o uso é complicado. Nesse momento, o professor tem que se adaptar, tem que correr, tem que suar a camiseta para conseguir. É a pura realidade. É conseguir isso para tentar, não deixar uma grande defasagem no aprendizado. Meus alunos, não estavam acostumados com algo assim, tão diferente, tão intenso. (professor José)

### **MÔNADA 38: Tudo redondinho**

Comecei a dar aula com material apostilado, tive essa experiência com apostila. Uma dualidade, por um lado tinha um norte, a gente tinha que cumprir aquilo. Era tudo redondinho, bonitinho: semana 1, 2, 3 e 4. Tinha de seguir nessa linha, mas, por outro lado, havia algumas coisas com que eu não concordava para o nível do Fundamental como uma forma equivocada de se abordar o assunto, outras vezes, um resumo mal feito e pobre. Apostilas com materiais ilustrativos pobres, sem detalhamentos, esse tipo de coisa. (professor João)

### **MÔNADA 39: Liberdade**

Formei-me na Unicamp, já estava indo muito para a pesquisa em Educação, quando conheci a Educação ambiental na *International Paper* e comecei a levar alguns grupos para viagens lá do cursinho Tefé. Fiz Educação Ambiental e acabei apaixonado pela Educação. Quando me formei, apareceu a oportunidade aqui na cidade para trabalhar. Entrei na prefeitura, em um concurso para professor eventual, e queria ficar por lá e, completar a renda com a escola particular. Na verdade, estava indo para várias instituições de ensino, mas assim, "tudo picadinho". Escolhi a prefeitura, em um bairro não periférico, por ser uma situação mais confortável. O livro didático era minha referência. Tinha liberdade de usar algumas partes que eu considerava mais importante se outras.

Fazia leituras e exercícios, todo dia, eu tinha o hábito de chegar e dar aula na lousa, fazer lição de casa, questões, uma coisa que herdei da escola particular porque eu me formei como professor nesse tipo de instituição. Havia uma resistência de alguns alunos aprontando, outros colaborando, mas consegui fazer um trabalho, até que tudo mudou. (professor João)

#### **MÔNADA 40: Copiar da lousa**

No EJA, foi muito gostoso, aquelas senhorinhas, aqueles senhorzinhos. Eu dava Ciências para sexto e sétimo anos. É um prato cheio porque era interessante para eles, faz parte do cotidiano, conquistei a sala. Eles apresentavam uma dificuldade bastante grande, gostavam muito de copiar. Senti que quando explicava muito, havia uma resistência, eles gostavam de copiar da lousa. Tinham prazer em fazer isso! Eu levava livros, fazia alguns estudos ali mesmo. Tínhamos o livro que o governo mandava só que não havia para todo mundo, no EJA eram poucos livros. Precisávamos pegá-los na biblioteca, levar para sala de aula, usar e devolver e isso já comia um tempo enorme da aula. O EJA não tem apostilas e também não possui os livros disponíveis para todo mundo. (professor João)

#### **MÔNADA 41: Livro didático!**

Uso, hoje, livro didático para preparar minhas aulas, acho que ele é mais completo, mais atualizado. Primeiro, acredito que o livro por si só é mais prazeroso. Quando comprei os meus no Ensino Médio, que eu tenho ele até hoje, percebi isso. Ninguém guarda apostila. Ela é consumível! A gente tem vontade de jogar fora! O negócio fica horrível, ela fica feia, amassada aquela coisa espiralada toda detonada. Já com o livro, é aquela coisa gostosa. Num livro como, por exemplo, Sonia Lopes, que é um dos melhores, os textos são muito claros, as imagens e os esquemas são muito ricos. Acho muito completo, eu uso até hoje. Já trabalhei com Poliedro e trabalho com Etapa e Objetivo hoje, em dia. Minhas aulas são uma soma desses três materiais. Quando comecei a usar o livro didático, percebi que o material apostilado, muitas vezes, é um resumo mal feito, pobre que o Etapa não nos ouça aqui. (professor João)

## 4.2. Resignificando as mônadas

Ao ouvir as histórias narradas pelos professores, sob a perspectiva benjaminiana, é possível perceber uma noção de tempo histórico que não é linear ou estática, mas marcada por descontinuidades e rupturas. A possibilidade de ouvir as narrativas e transformá-las em mônadas, abre espaços para percebermos a atuação desses profissionais frente à sua rotina, e sentir a angústia deles na tentativa de alcançar metas. Sob o efeito do contato com as narrativas docentes, em nossa pesquisa, configuradas no conjunto de 41 mônadas, concordamos com Ramos quando afirma que:

Em Benjamin, o sujeito é um ser portador de sensibilidades, racionalidades, consciência e inconsciência, incompletudes, memórias e esquecimentos. Enquanto sujeito histórico concebido não apenas enquanto produto de práticas discursivas, mas como autor de resistências culturais, o sujeito é constituído dentro de determinada sociedade, determinado tempo, por múltiplas vozes e por suas experiências. (RAMOS, 2012, p. 22)

Ainda em Benjamin, percebemos também a força da narrativa dos professores entrevistados, que parecem ter se sentido à vontade para, numa centelha de impulso, voltar à sua história, suas escolhas, traçar paralelos com vivências, e, nas palavras do próprio autor, produzir “uma forma artesanal de comunicação”.

Assim se imprime a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. Os narradores gostam de começar sua história com uma descrição das circunstâncias em que foram informados dos fatos que vão contar a seguir, a menos que prefiram atribuir essa história a uma experiência autobiográfica. (Benjamin, 1994, p. 205)

Em nossa pesquisa, não pretendemos encontrar críticas e verdades absolutas. Por isso, assumimos a postura de que não existe uma verdade única, e sim um regime de verdades, no qual aquilo que é real está intrinsecamente ligado ao seu tempo, a “quem fala” e a “quem escuta”. Pretendemos, dessa forma, entrecruzar as histórias e, nelas perceber práticas discursivas, e mostrarmos o quanto somos constituídos por um discurso coletivo que imprime em cada professor a marca do seu tempo histórico.

Tais procedimentos é que vão estabelecer – dentre as coisas que podem ser ditas – aquilo que é verdadeiro, separando-o do que é falso, pois, em si mesmos, os discursos não são nem falsos nem verdadeiros. Mas isso é assim não por falta de precisão daquilo que se enuncia, ou porque a verdade muda com o tempo, ou porque a verdade é regional. (VEIGA –NETO, 2007, p.101)

Veiga-Neto (2007) afirma que as práticas são particularmente relevantes, mas ressalta que, numa perspectiva focaultiana, essa questão assume um caráter singular. Assim, é o discurso que constitui a prática, de modo que este está imerso nas relações que o constituem.

Dentro de um espectro de possibilidades de leitura das mônadas, e com inspiração, principalmente, no texto *Infância em Berlim por volta de 1900*, no qual o Benjamin traz pequenas histórias, experiências de uma criança no começo do século passado, às margens de duas grandes guerras, apresentamos as nossas interpretações sobre as narrativas dos entrevistados. Salientamos que outras leituras são possíveis. Além disso, esperamos que as memórias dos professores entrevistados possam ser ressignificadas a partir dessas experiências vividas e que tragam à luz o trabalho docente que percorre um caminho seguidamente tortuoso de conquistas e rupturas.

Muitos professores se sentiram estimulados a trazer suas memórias, percorreram etapas e datas cronológicas de maneira simples; para outros, as fases encontravam-se vinculadas às escolas nas quais estavam e buscavam referências em fatos. Nas palavras de Benjamin (1985), “tudo isso esclarece a natureza da verdadeira narrativa. Ela tem sempre em si, às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária”. (p.200)

Podemos pensar que dentro dessa perspectiva de ouvir as narrativas dos professores nos deparamos com algumas rupturas que se difundem nos conflitos ou constrangimentos de suas identidades, ora marcados pela disciplina que representam na escola, ora marcadas pelo material didático privado apostilado que imprime uma marca identitária nos professores. A ideia de individualidade, aqui trabalhada, fundamenta-se nos conceitos de Bauman (2007), que a correlaciona com um dos problemas da modernidade, em que não há uma identidade para toda vida, ou tão sólida como uma rocha. Nas palavras do autor:

As pessoas em busca de identidade se veem invariavelmente diante da tarefa intimidadora de “alcançar o impossível”: essa expressão genérica

implica, como se sabe, tarefas que não podem ser realizadas no “tempo real”, mas que serão presumivelmente realizadas na plenitude do tempo – na infinitude. (BAUMAN, 2007, p.16).

Ainda, segundo o filósofo, as comunidades se estabelecem e se referem segundo dois tipos de categoria: as que são as de vida e destino vivem juntas em uma ligação mutualística não havendo conflitos ou questionamentos e aquelas que se organizam em torno das ideias comuns. A segunda delas merece esclarecimento e se faz importante defini-la por que esta merece definições.

A questão da identidade só surge com a exposição a “comunidades” da segunda categoria – e apenas porque existe mais uma ideia para evocar e manter unida a “comunidade fundida nas ideias” a que se é exposto em nosso mundo diversificado e policultural. (BAUMAN, 2007, p17)

Algumas das histórias narradas trazem muitas marcas das limitações que os professores sentem ao ter que preparar suas aulas tendo como pano de fundo uma sequência de ensino estabelecida pelo material apostilado (Mônada 1 - Sentimento de angústia e Mônada 2 - De cima para baixo). A professora Eliane, na mesma direção, traz suas memórias cheias de preocupação com o “como fazer” (Mônada 3 - A volta). Nessas narrativas, é possível perceber o papel direcionador estabelecido pelas apostilas. Uma vez que tensões e sentimentos ambíguos são produzidos a partir do contato com a prescrição oferecida por esse material em conflito com fazeres pedagógicos próprios da experiência de cada um. Nessa rede discursiva, repleta de estranhamentos, as apostilas do Sistema Positivo de Ensino, utilizadas pelos professores das escolas municipais de Jaguariúna, são, às vezes, comparadas com o material didático do Programa São Paulo Faz Escola, presentes nas escolas estaduais desde 2008. (Mônada 19 - É muito boa!)

Na narrativa do professor Osiris, ao estabelecer uma comparação entre os materiais didáticos utilizados em instituições de ensino estaduais e municipais, são evidenciadas relações de prática, não fundamentadas em escolhas, mas em embates políticos. A professora Yolanda, na mesma direção, percebe as mudanças que as escolas sofreram ao longo dos últimos 20 anos, mas sente o quanto as identidades estão sendo atravessadas por transformações nacionais, globais e

também locais (SILVA, 2013). O que sugere que a ânsia de uma identidade docente é atravessada pelo movimento rápido das mudanças. Bauman (2007) esclarece:

Buscamos, construímos e mantemos as referências comunais de nossas identidades em movimento lutando para nos juntarmos aos grupos igualmente móveis e velozes que procuramos e construímos e tentamos manter vivos por um momento, mas não por muito tempo. (BAUMAN, 2007, p.32)

Completando tal correlação de modernidade em movimento, a inovação busca a rapidez, rompe com a solidez e o sagrado, expõe a fragilidade decorrente da instabilidade das coisas.

Podemos dizer que a modernidade se especializou em transformar as coisas *zuhanden* (à mão) em *vorhanden* (simplesmente dadas). Ao colocar o “mundo em movimento”, ela expôs a fragilidade e a instabilidade das coisas e abriu a possibilidade (e necessidade) de remodelá-las. (BAUMAN, 2007, p. 181)

Algumas mônadas nos remetem aos discursos curriculares também presentes no contexto de influência (BOWE *et alii*, 1992) representado pelas empresas, e evidenciam como materiais apostilados facilitam o controle oficial sobre a prática do professor. Nesse contexto, ainda nas narrativas dos professores Yolanda e José, é possível perceber a emergência de práticas curriculares focadas na noção de que a função social da escola seria preparar os alunos tecnicamente para provas e exames externos, tendo sempre como referência a necessidade de resultados visíveis em índices de produtividade. (Mônada 5 - Direcionamento).

Tal mônada transparece a conflituosa função da escola em mostrar para a sociedade, e também para os próprios pares seus resultados, e o porquê do trabalho realizado. Veiga Neto (2007) dialoga com essa questão do conflito solitário de alguns professores:

Nesse contexto de uma sociedade que se move tão rapidamente e, o que importa não é descobrir o que somos nós, sujeitos modernos; o que importa é perguntarmos como chegamos a ser o que somos, para, a partir daí, podermos contestar aquilo que somos. É de tal contestação que se pode abrir novos espaços de liberdade, para que possamos escapar da dupla coerção política que a Modernidade inventou e que nos aprisiona: de um lado, a individualização crescente; de outro lado e simultaneamente, a totalização e a saturação das coerções impostas pelo poder. (VEIGA NETO, 2007, p.40)

Segundo reportagem veiculada pelo jornal Estado de São Paulo (21/06/2011), a demanda por sistemas apostilados de ensino explodiu com os resultados divulgados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O texto jornalístico afirma ainda que, desde 2005, resultados já apontavam para uma grande melhoria no índice das escolas que faziam utilização desses materiais, com forte ênfase na estruturação do trabalho docente como um dos avanços. Michael Young (2007) problematiza tal perspectiva curricular, evidenciando as necessárias críticas que vêm sendo tecidas a esse enfoque, principalmente do ponto de vista sociológico:

Nessa abordagem, a política educacional, o ensino e o aprendizado são dominados pela definição, avaliação e aquisição de metas e a preparação dos alunos para provas e exames. Mais sutilmente, há uma ideia bem diferente de Educação que ainda encontra expressão na ideia de listas de conteúdos das disciplinas. É a ideia de que o objetivo primordial da Educação é a mera transmissão de conhecimento em diferentes áreas específicas. A ideia de Educação como transmissão de conhecimento, com certa razão, tem sido duramente criticada por pesquisadores da área da Educação, especialmente sociólogos educacionais. (p.1293)

A noção de currículo como "listas de conteúdos das disciplinas" a serem cobradas em exames é reiterada pela professora Yolanda (Mônada 5 - Direcionamento). As docentes Amarílis e Amora também abordam os efeitos curriculares produzidos pelas apostilas da mesma forma em suas narrativas, como agente controlador para certificação do trabalho de sala de aula, diríamos homogenizador, através do qual a verificação do trabalho docente com garantias de continuidade e sequências ficam mais evidentes (Mônada 6 - Barra pesada).

São embates produzidos entre, de um lado, a necessidade de se ter Educação com qualidade para todos; e, do outro, as responsabilidades não compartilhadas, na medida em que professores e coordenadores devem dar conta das dificuldades internas, articulando estratégias e soluções para atingirem metas, o que torna a tarefa puramente estatística. A contribuição de Bauman (2007) descortina a ambiguidade do papel do professor frente a essa nova situação e também a um controle exercido pelo excesso de estrutura.

Em outras palavras, a uma situação desprovida de estrutura, ou outra situação com consequências igualmente confusas, marcadas pelo excesso de estruturas, cruzando-se e sobrepondo-se, estruturas mutuamente independentes e não coordenadas, uma situação em que os processos educacionais são claramente

separados do resto dos compromissos e relações de vida, o que faz com que ninguém esteja de fato “encarregado” deles. (BAUMAN,2007,p.162)

Parece-nos sempre interessante quando há quantificação do resultado, transformá-lo em bônus de produção. Ball (2005) mostra essa relação quando aborda:

Aprendemos que podemos ser mais do que éramos. Na verdade, é muito sedutora a proposta de se ter um “envolvimento apaixonado na medida certa” no que diz respeito a excelência, a atingir o máximo de desempenho, a ser o “melhor”, a alcançar a mais alta classificação do ensino ou da pesquisa, a obter pontos de reconhecimento ou uma condição especial.(BALL,2005 p.547)

O currículo das escolas municipais que trazem os sistemas apostilados desnuda alguns problemas e torna claro que: os professores não sabem elaborar suas aulas, e, por isso, há necessidade de se estabelecer um padrão mínimo de qualidade que sirva de base para a equivalência com a escola particular. (MARCONDES et al, 2013).

As narrativas do professor Orlando, repletas de sentimentos, tensões e do desprestígio frente à sua formação e qualificação, explicitam relações de poder, envolvendo disputas de territórios e perdas frente a um novo modelo de escola que descaracteriza o trabalho docente (Mônada 13 – Respiração celular). O tom de incredulidade na rememoração do professor e as relações de poder já estabelecidas, nessa nova forma de controle da escola, também são narrados pela professora Amora (Mônada 12 - Amarrado).

Parece-nos possível traçar, como ponto comum às narrativas, a presença de um profissional que chamaremos de pós-profissional, com base na definição de Stephen Ball (2004, 2005), que enraíza a ideia de uma transformação do "eu", como um processo interno no qual a performatividade tatua no professor uma nova forma de exercer sua docência, valorizando referências externas para seu trabalho. Ainda conforme o autor:

No entanto, termos gerais, os professores acabam inseridos na performatividade pelo empenho com que tentam corresponder aos novos (e às vezes inconciliáveis) imperativos da competição e do cumprimento de metas. Os compromissos humanísticos do verdadeiro profissional – a ética do serviço – são substituídos pela tecnológica promiscuidade do profissional técnico – o gerente. A eficácia prevalece sobre a ética; a ordem, sobre a ambivalência. (BALL, 2005 p.548)

O professor Orlando, assim como a professora Tânia e o professor João foram entrevistados fora de sua escola. Esse distanciamento pode ter proporcionado e facilitado narrativas mais ilustrativas sobre o distanciamento percebido em relação ao trabalho pedagógico, e no que tange ao aluno diretamente, como relatado também por Amora, Cíntia e Yolanda. No começo da nossa conversa, Amora emociona-se, diversas vezes, lembrando-se do trabalho no Programa de Atendimento Suplementar, do seu envolvimento com cada criança e com cada professor. Percebe-se, claramente, que existia uma dinâmica de emoções e de responsabilização presentes em cada encontro.

O professor Orlando transparece sua emoção, assim como o professor Antônio, quando na rememoração da trajetória, estes percebem rupturas que deixam marcas, são sentimentos de amargura e busca por identidades. Na reflexão de Bauman (2007) um sentimento de “viver nas encruzilhadas”:

Sugiro que o avassalador sentimento de crise sentido de igual forma pelos filósofos, teóricos e educadores, essa versão corrente do sentimento de “viver nas encruzilhadas”, a busca febril por uma nova autodefinição e, idealmente, também uma nova identidade, tem pouco a ver com as faltas, os erros e a negligência dos pedagogos profissionais, tampouco com os fracassos da teoria educacional. Estão relacionados com a dissolução universal das identidades, com a desregulamentação e a privatização dos processos de identidade, com a dispersão das autoridades, a polifonia das mensagens de valor e a subsequente fragmentação da vida que caracteriza o mundo em que vivemos – o mundo que prefiro chamar de “pós-moderno”. (BAUMAN, 2007, p. 163)

Nesse ponto, assumindo que o poder não é algo que seja tomado, partilhado ou adquirido; mas exercido a partir de vários pontos, na interação de relações não igualitárias, assumindo também com Foucault que este está imerso nas relações, e à medida que se exerce-o, há resistência, concordamos com Silva (2013) que enfatiza tais relações quando afirma:

Embora seja evidente que somos cada vez mais governados por mecanismos sutis de poder tais como os analisados por Foucault, é também evidente que continuamos sendo governados, de forma talvez menos sutil, por relações e estruturas de poder baseadas na propriedade de recursos econômicos e culturais. (Silva, 2013 p.145)

Se, por um lado, há narrativas que descrevem um trabalho integrado, em que professores recebiam ajuda nas atividades docentes, equipes de apoio direcionando e avaliando melhores

alternativas de caminhada; de outro, a atuação política articula discursos que se baseiam exclusivamente em resultados. De certa forma, foi verificado um problema que perpassa todas as instâncias numa desconexão entre teorias e práticas, levando a ações isoladas e a rupturas (Mônada 14 - Labirinto).

Nesta mônada, o professor Orlando descortina o sujeito de tal ação, aquele que a própria modernidade constitui, e no qual nós mesmos nos constituímos em busca de uma ação direcionada e, na qual este não percebe sua autonomia como sujeito desse processo e, sente a força da marca que nomeia o material. A identidade da apostila parece ser muito mais perceptível do que a de um livro didático. Nesse sentido, dialogamos com Ball (2005) que aponta:

A prática da sala de aula cada vez mais é “remodelada” para responder às novas demandas externas. Os professores são “pensados” e caracterizados de novas maneiras; cada vez mais são “pensados” como técnicos em pedagogia. (BALL, 2005p. 548)

Na mônada 33, a professora Tânia deixa aflorar a questão que fica latente em outras narrativas, as quais trazem a questão do direcionamento como guia do professor que se acoberta por um roteiro. Isso, nos moldes de Goodson (2005, 2007), torna o currículo prescritivo, como um caminho tranquilo para a sala de aula vigiada e direcionada ao trabalho não muito consciente de alguns professores.

As práticas identitárias, presentes no contexto de produção de textos (BALL & BOWE *et alii*, 1992) dos sistemas de ensino e que estão sendo delineadas aos professores, parecem prescrever, como um receituário, formas de fazer, como fazer, o que fazer, além de estabelecer um ritmo descompassado com a identidade docente.

Além disso, é importante também ressaltar os modos de produção dos sistemas de ensino que se configuram em diferentes mercados, ofertando materiais distintos para as escolas públicas e particulares. Adrião e col. (2009) salientam a importância de redobramos a atenção em relação a esse aspecto, lembrando que Comissões Parlamentares de Inquérito de Câmaras Municipais, especialistas da Educação ou até o Ministério Público vêm questionando a qualidade de tais materiais.

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

Em sua narrativa, além de apontar o problema acima mencionado, o professor Orlando salienta o fato de as reformas serem políticas, e ele, como articulador das mudanças ocorridas na sala de aula numa determinada Secretaria Municipal, percebe sua identidade fragmentada nesse contexto. Na visão do docente, pode até parecer que esse material torne a rotina do professor aparentemente mais fácil, mas essa falta de propriedade com o próprio trabalho não traz o significado relevante esperado. Será mesmo necessário que uma escola do interior do estado de São Paulo, na zona rural, siga as mesmas sequências didáticas de uma escola urbana, onde os pais escolhem a instituição escolar para seus filhos? A quem se dirigem os discursos curriculares presentes nos textos didáticos que compõem as apostilas desses sistemas de ensino? (Mônada 17 - Big Mac)

Nesse sentido, são importantes as palavras de Goodson (2008), que fortemente nos inspiram:

Já não é sensato restringir o trabalho sobre mudança educacional a modelos internalizados ou até mesmo exteriorizados de mudança institucional. O fracasso permanente de ambos esses modelos sempre foi o grau de sua desconexão com os projetos de identidade pessoal dos indivíduos. Em tempos pós-modernos, com a relevância de projetos de identidade individual, esse problema constante está muito pior. Quando os professores desconectam seus projetos de identidade, seus “corações e mentes” da escola é pouco provável que a mudança venha a ter sucesso. (p.52)

A autonomia dos professores está comprometida quando se percebe que sua disciplina já não é mais caracterizada claramente em suas narrativas. Ser professor de Ciências, Matemática, Inglês, Filosofia, Geografia ou Artes está comprometido pela não autonomia sobre sua prática, particularidades ou objetivos específicos.

A autoridade do professor forjada na sua identificação com a disciplina parece estar comprometida pela desvalorização do profissional docente revelada pela falta de condições de

trabalho adequadas, do reconhecimento de seu papel como formador e transformador da sociedade. Essa angústia é revelada nas mônadas (17, 32, professores Orlando e Tânia). A fragmentação identitária é fruto de uma política pública. O novo profissional procura sua identificação nos moldes da performatividade, e, de fato, não possui clareza do seu resultado.

Essa questão é trazida por Marcondes et al ( 2013) quando o autor esboça que uma vez diminuída a autonomia do professor, há um risco para a performatividade. Nas palavras do autor:

A ênfase no controle, no desempenho como medida de produtividade e nos resultados medidos e comparados através de sistemas de avaliação, não contribui para estimular práticas pedagógicas centradas na autonomia do professor. (MARCONDES et al, 2013,p.457)

Querer ser um bom professor, desenvolver um trabalho com respeito social, abrindo e trazendo novas possibilidades aos alunos, assim como a construção de conhecimento são valores que podem estar sendo substituídos , mesmo que sem reflexões claras por parte dos professores, que esperam “dar bons resultados” e seguir em frente. Há uma grande distância entre ser um docente pré-reforma e um pós-reforma. Em outras palavras, estamos vivendo um novo tempo em que há a necessidade de ser, portanto, um novo professor que faça do seu trabalho uma lógica de resultados, os quais podem ser traduzidos por gráficos e tabelas.

Nas palavras de Ball (2005):

O professor “pré- reforma”, em conflito com a autenticidade, experimenta um tipo de “esquizofrenia de valores”, quando o compromisso e a experiência da prática precisam ser sacrificados e substituídos pela impressão que deve causar e pelo desempenho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trabalho está centrado num tema muito específico de investigação e, ao mesmo tempo, bastante atual. Já há algum tempo, vários estudiosos em Educação vêm apontando para essa temática concretizada no crescente avanço do mercado nos setores públicos educacionais. Tal situação se coaduna com o declínio do papel do Estado no modelo de bem estar social, e também é convergente com as dinâmicas próprias de um mundo globalizado, marcado por princípios neoliberais de mercado.

Nessa direção, Lima (2005) esclarece sobre as influências do mercado de capitais nas políticas educativas.

A economia, e não a pedagogia constitui a partir de agora a principal base de legitimação das decisões de política educativa, razão pela qual os valores do mercado competitivo e do privado como política pública passaram a imperar. (LIMA, 2005, p.72)

Acreditamos que a política educacional é responsabilidade do Estado portanto, quando uma parceria público/privado ganha novos contornos e passa a executar funções que interferem diretamente na gestão pública, estamos diante da transferência do poder público para o privado. Peroni fundamenta tal influência:

„Neste contexto, a relação público /privado ganha novos contornos, repassando para o público não-estatal ou o privado a execução de políticas, ou mudando a lógica de gestão do público, tendo como parâmetro o privado, por julgá-lo padrão de eficiência e produtividade, com profundas consequências para a construção da gestão democrática para a educação. (PERONI, 2008, p.111)

Stephen Ball, em seu recente livro *Global Education Inc.*, traz uma ampla análise acerca das movimentações mundiais de mercado de inserção nos setores públicos responsáveis pela educação em diferentes países. Apoiado em Ong (2007), o autor define dois tipos de neoliberalismo: 1) com "N"; 2) com "n". Para Ball (2013), o neoliberalismo com "N" reconhece as relações materiais e sociais envolvidas na economia da vida social e na criação de novas oportunidades de lucro. Por outro lado, o neoliberalismo com "n", numa perspectiva foucaultiana,

evidencia a governamentalidade e o governo de populações, através do "desejo", do "autogoverno", dos selves empresariais que reconfiguram relações entre governantes e governados, poder e conhecimento. Nessa perspectiva, neoliberalismo é, ao mesmo tempo, sobre dinheiro e sobre as mentes. Nas palavras de Peroni (2008), tal sistema passa a ser uma estratégia de superação da crise do capitalismo, como esclarece:

A outra estratégia de superação da crise é o neoliberalismo. Para essa teoria, não é o capitalismo que está em crise, mas o Estado. A estratégia, portanto, seria reformar o estado e diminuir sua atuação para superar a crise. O mercado é que deve superar as falhas do Estado. Portanto a lógica do mercado deve prevalecer inclusive no Estado, para que ele possa ser mais eficiente e produtivo. (PERONI, 2008, p.112)

A diminuição do papel do Estado parece ser parte da política neoliberal, onde há necessidade de se achar um culpado. Em outras palavras para se aumentar a eficiência diminuimos a atuação do Estado e transferimos para quem “sabe fazer” e, mais do que saber fazer “sabe mostrar resultados”.

Tal ponto de vista teórico nos parece bastante inspirador, à medida que percebemos, nas narrativas docentes, indícios de autogoverno e de manipulação do desejo que se coadunam com premissas básicas do neoliberalismo enquanto expressão do mercado. Professores querem ser eficientes, querem ser competentes, amam o que fazem. Os discursos favoráveis a esses desejos são apropriados por lógicas de mercado, que de forma perversa, desapropriam as práticas docentes e desconsideram as experiências de vida profissional.

Essa descaracterização do professor compõe um dos espectros da mesma política como estratégia de ação, com o enfraquecimento do professor e valorização do material didático, infiltramos o mundo através dos muros da escola. Parece-nos, portanto, que estamos diante de uma questão diretamente ligada a performatividade nos moldes do que Goodson (2005) estabeleceu.

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. (GOODSON,2005,p.543)

A performatividade afasta, cada vez mais, o professor, profissional da educação, e este deve abrir mão de crenças para cumprir metas esperadas, além disso, dentro de tal contexto, podemos pensar que a medida é “cada vez melhores”, o importante agora é “aquilo que funciona” (GOODSON, 2005p. 553). O estabelecimento de metas traça um paralelo de competição tipicamente contemporâneo com a modernidade evidenciando que podemos mostrar em gráficos e tabelas resultados para torná-los válidos e satisfatórios.

A nossa pesquisa nos mostra uma nova e atual técnica de controle que diferentemente dos panópticos relatados por Foucault, onde a vigília era física e palpável, hoje estamos diante de meios mais elegantes e sutis de controle, expondo nossa fragilidade em percebê-lo.

Soa-nos, portanto, que os professores, assim como as instituições de ensino, acabam juntos entrando em uma ordem de competitividade e respostas que descaracterizam a docência e afastam a escola do seu papel formador, sendo esta remetida a um novo patamar de prestador de serviços. Lima (2005) enraíza tal questão e, com suas palavras, escolhemos finalizar esse texto:

A educação passa integrar-se numa indústria de serviços, num mercado de fornecedores em competição. Espera-se que, em termos de resultado e de processos de gestão a educação possa, finalmente, adaptar-se cabalmente à economia do conhecimento e enfrentar com sucesso os requisitos da competitividade internacional. Para esse efeito é necessário que ensine a competir, o que só será possível se, ela mesmo, aprender a competir através da prática da competição. A emulação e a rivalidade são os valores centrais, a partir de uma base individual e psicológica que é transferida e generalizada para as organizações, os países e as instituições internacionais. (LIMA, 2005, p.81).

A forma como os municípios resolvem as questões educacionais dilui a distância entre o público e o privado, uma vez que na impossibilidade de gestão das escolas e seus recursos as apostilas de sistemas privados passam a atuar como suporte que, a curto prazo, solucionam

algumas dificuldades, entre elas, a rotatividade e a falta de qualificação de alguns professores (mônadas 32 e 33) .

Na busca por solucionar problemas decorrentes do distanciamento do Estado como suporte na gestão escolar, um paradoxo é estabelecido, uma vez que há necessidade de professores nas salas de aula cumprindo um currículo mínimo, mas o município sozinho não conseguiria aperfeiçoá-los e dar suporte teórico suficiente para responder às expectativas da comunidade local com relação à escola.

Aprofundando a discussão sobre qualidade na educação, traçamos um paralelo entre instrução e formação dos educandos. A instrução como única função do material didático, parece ser devidamente cumprida pelo sistema apostilado, porque exerce uma função homogenizadora do conteúdo suprindo com uma pretensa qualidade e padronização. No entanto, deixa lacunas quanto à formação que a educação deveria ter e, nós acreditamos que tenha, possibilitando a construção do aprendizado.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ADRIÃO, T. *et al.* Uma modalidade peculiar de privatização da Educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. **Educação e Sociedade**, Campinas. v. 30. n.108. p. 799-818. out. 2009.

\_\_\_\_\_. Indicações e reflexões sobre as relações entre esferas públicas e privadas para a oferta educacional no Brasil. **Políticas educativas**, Porto Alegre, v.3, n.1, p.48-64, 2009.

\_\_\_\_\_. Síntese de pesquisa com professores de escolas municipais de Educação infantil sobre o uso do material apostilado privado em classes de educação infantil, 05/2013, **XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**. Recife, PE. v. 1. pp. 1-15. 2013.

ALMEIDA, F.Q. **Bauman e Educação**, Autêntica Belo Horizonte 2009.

AMARAL, I. A. do. Currículo de Ciências: das tendências clássicas aos movimentos atuais de renovação. In: BARRETO, Elba S.S. (org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas: Autores Associados, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, (Coleção formação de professores). pp. 201-232. 1998.

\_\_\_\_\_. Os fundamentos do ensino de Ciências e o livro didático. In: FRACALANZA, H.; MEGID NETO, J. (Orgs.). **O livro didático de Ciências no Brasil**. Campinas: Komedi. p. 83-123. 2006.

AZEVEDO, J.A.; O Sistema de Ensino Apostilado E A privatização Da Escola Pública, **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**. Ano VII – Número 14 – Julho de 2009 – Periódicos Semestral [www.tce.sp.gov.br/questão\\_ensino\\_apostilado](http://www.tce.sp.gov.br/questão_ensino_apostilado). Acesso em 2/04/2014

BALL, S. J. **Global Education Inc. New Policy Networks and the neo-liberal imaginary.** London. Routledge. 2012.

\_\_\_\_\_. In: MAINARDES, J.; MARCONDES, M.I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade.** Campinas. vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

\_\_\_\_\_. Performatividade, privatização e o pós –estado do bem estar. **Educação e Sociedade.** Campinas: vol 25, n.89, p1105-1126, set 2004

BALL, S. *et alii* **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology.** London: Routledge, 1992.

BARRETO, E. S. de S. *et al.* (Org.). **Os currículos do Ensino Fundamental para as escolas brasileiras.** 2ed. Campinas: Fundação Carlos Chagas. p. 259. 2000.

BAUMAN, Z. **Vida Líquida.** Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2007.

BENJAMIN, W. **A modernidade e os modernos.** Rio de Janeiro: Tempo Universitário. p.108. 1975.

\_\_\_\_\_. Experiência e Pobreza. In: **Obras Escolhidas I.** Magia e Técnica, Arte e Política. São Paulo: Editora Brasiliense. 1985.

\_\_\_\_\_. Infância em Berlim por volta de 1900. In: \_\_\_\_\_. **Rua de mão única (Obras escolhidas II).** São Paulo: Editora Brasiliense. 1993.

\_\_\_\_\_. O Narrador: Considerações sobre a Obra de Nikolai Leskov. In: **Obras Escolhidas I. Magia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo: Editora Brasiliense. 1993.

\_\_\_\_\_. Sobre Alguns Temas em Baudelaire. In: **Charles Baudelaire: Um Lírico no Auge do Capitalismo. Obras escolhidas III**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

BRAGA, S. M. A.; MORTIMER, E.F. Os gêneros de discurso do texto de Biologia nos livros didáticos de Ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v.3. n.3, set-dez.2003.

BRASIL. MEC/SEF. *Guia de Livros Didáticos: 1ª a 4ª séries* – PNLD 1996. Brasília: FAE, 1996.

BRITTO, T. F.de. **O Livro Didático, o Mercado Editorial e os Sistemas de Ensino Apostilados**. Centro de Estudos da Consultoria do Senado. Textos para discussão n. 92. Junho/2011.

CASSAB, M.; MARTINS, I. A escolha do livro didático em questão. **Atas do IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Bauru, SP. p.25-29. Nov, 2003.( CDROM).

\_\_\_\_\_. Significações de professores de Ciências a respeito do livro didático. **Revista Ensaio**. V. 10. n°1. Jun. 2008.

\_\_\_\_\_. A problemática da seleção do livro didático de ciências: por que discutir a linguagem do livro didático? In: MARTINS, I. GOUVÊA, G. VILANOVA, R. **O livro didático de ciências: contextos e exigências, critérios de seleção, práticas de leitura e uso em sala de aula**. Rio de Janeiro: [s.n], 2012.

CAMARGO, A.M.F. de. Sala de aula e cotidiano escolar. In: CAMARGO, A.M.F. de; MARIGUELA, M. **Cotidiano Escolar: Emergência e Invenção**, Piracicaba: Jacintha Editores, 2007.

CAPECCHI, M.C.V. de M. Implicações das pesquisas sobre imagens no livro didático de ciências para formação de professores. In: MARTINS, I. GOUVÊA, G. VILANOVA, R. **O livro didático de ciências: contextos e exigências, critérios de seleção, práticas de leitura e uso em sala de aula**. Rio de Janeiro:[s.n], 2012.

CHASSOT. A. I. **A Ciência através dos tempos**. 19 ed. São Paulo: Moderna. v. 1. 2007 [1994].

CRAVEIRO.C.B.; DIAS, R.E. Políticas curriculares nacionais para a formação da identidade docente, In: **Discursos nas políticas de Currículo**, Org, Alice Casimiro Lopes et alli , Quartet Editora. Rio de Janeiro, 2011.

CUNHA, M. A. de A.; ALMEIDA, C. A. O veredicto escolar e a legitimidade das práticas culturais: uma relação bem sucedida. **Currículo Sem Fronteiras**. Pelotas, v. 10, n. 2, p.268-283, dez. 2010.

FERREIRA Jr., A.; BITTAR, M. A Ditadura Militar e a proletarização dos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. 8ºed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

\_\_\_\_\_. **A palavra e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2000 [1987].

FRACALANZA, H.; MEGID NETO, J. (Orgs.). **O livro didático de Ciências no Brasil**. Campinas: Komedi. p. 83-123. 2006

FOUREZ, G. **A construção das ciências: Introdução à filosofia e a ética das ciências**. Editora Unesp: São Paulo. p.319. 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GAGNEBIN, J.M. **História e Narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.

GALZERANI, M.C.B. Imagens Entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. In: FARIA, A.L.G.; DEMARTINI, Z.B.F; PRADO, P.D. (Orgs). **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002.

GARCIA, T; ADRIÃO, T.M.F. Sistema Apostilado de Ensino. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

\_\_\_\_\_. GARCIA, T.; CORREA, B. Sistemas de ensino privado em redes públicas de educação: relações com a organização do trabalho na escola. **Educação: Teoria e Prática**- vol, 21n38, período out/dez 2011

GOODSON, I. F. **As políticas de currículo e de escolarização**. Editora Vozes: Rio de Janeiro. 2008.

\_\_\_\_\_. **Currículo, teoria e história**. Editora Vozes: Petrópolis. RJ, 2012.

KRASILCHIK, M.. **Prática de ensino de biologia**. São Paulo: Harbra, 1998.

\_\_\_\_\_. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1. p. 85-93. 2000.

\_\_\_\_\_. **A construção das ciências: O professor e o currículo de ciências.** Rio de Janeiro: Epu. p. 92. 2012. (a)

\_\_\_\_\_. **O professor e o currículo das Ciências.** EPU: São Paulo 2012. (b)

LAGES,S.K. **Tradução e Melancolia.** São Paulo: Editora da Universidade, 2007

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>, último acesso em 14 de dezembro de 2013.

LIMA, L. Cidadania e educação: adaptação ao mercado competitivo ou a participação na democratização da democracia? **Educação, Sociedade e Culturas**, nº23, 2005,p.71-90

LOPES, A.C. *et alii.* (Org.). **Currículo de Ciências em debate.** Campinas: Papirus. 2004.

\_\_\_\_\_e MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo.** São Paulo: Cortez Editora. 2011.

LYOTARD, Jean F. **A condição Pós-Moderna**, 14ª Edição, Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2011 [1979].

MACHADO, J. L. de A. **Na Sala de Aula com a Sétima Arte – Aprendendo com o Cinema.** São Paulo: Intersubjetiva. 2008.

MARCONDES,M.I.;MORAES,C.D.L. **Currículo e Autonomia Docente: discutindo a ação do professor e as nova políticas de sistemas apostilados na rede pública de ensino. Currículo sem Fronteiras** ,v.13,n3,p.451-463,set./dez.2013

MARTINS, M. do C. **A História Prescritiva e Disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?**. Tese de doutorado defendida na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP/ Faculdade de Educação. 2000.

MARTINS, I. Analisando os livros didáticos na perspectiva dos estudos do discurso compartilhando reflexões e sugerindo uma agenda para a pesquisa. **Revista Pró-Posições**. v.17. n.1.(49) Jan/abr. 2006.

MARTINS, I. GOUVÊA, G. VILANOVA, R. **O livro didático de ciências: contextos e exigências, critérios de seleção, práticas de leitura e uso em sala de aula**. Rio de Janeiro: [s.n], 2012.

MEGID NETO, J. Qualidade do livro didático de ciências: o que define e quem define? **Ciência & Ensino** (UNICAMP), Campinas, v. 2, p. 13-14, 1997.

\_\_\_\_\_. FRACALANZA, H. O Livro didático de Ciências: problemas e soluções. **Ciência e Educação**. v.9, n 2. p.147-157. 2003.

MORAIS, J. de F. dos S. Algumas notas a respeito do estilo de escrita em Infância em Berlim por volta de 1900. **Leitura: Teoria e Prática**. Campinas. n. 40, p.36-47, março de 2003.

NASCIMENTO, F. *et al.* O ensino de Ciências no Brasil: História, Formação de Professores e desafios atuais. **Revista Histedbr**. Campinas. n. 39, p.225-249, 22 set. 2010.

OLIVEIRA,R. **A transformação da educação em mercadoria no Brasil**. Educação e Sociedade -2009,vol 30 . 108 [ cited 2010-09-07],PP 739-760

ONG, A. Neoliberalism as a mobile technology. **Transactions of the Institute of British Geographers**, 32 (1), 3-8. 2007.

PERONI,V.M.;OLOVEIRA,R.T.C.;FERNANDES,M.D.E.: Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação e sociedade**, vol 30, outubro, 2009

\_\_\_\_\_ PERONI,V.: **A relação Público/Privado e a Gestão da Educação em Tempos de Redefinição do Papel do Estado. Público e Privado na Educação.** Editora Xamã, 2008

PETRUCCI-ROSA, M.I.P., RAMOS, T.A., CORREA, B. e SOARES, A. Narrativas e Mônadas: potencialidades para uma outra compreensão de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.1, pp198-217, Jan/Jun 2011.

PRALON, L. Imagem e produção de sentido: as fotografias no livro didático. In: MARTINS, I. GOUVÊA, G. VILANOVA, R. **O livro didático de ciências: contextos e exigências, critérios de seleção, práticas de leitura e uso em sala de aula.** Rio de Janeiro:[s.n], 2012.

RAMOS, T. A. **Um estudo genealógico da constituição curricular do curso de Licenciatura Integrada Química/Física da UNICAMP (1995-2011).** Tese de doutorado defendida na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP/ Faculdade de Educação. Campinas, 2012.

RICOEUR,P. **Tempo e narrativa.** MARTINS FONTES ,São Paulo,2010

SILVA, T.T. **Documentos de identidade.** 3ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2013 [1999].

SIQUEIRA, A.B. Currículo de Ciências: Aspectos históricos e perspectivas atuais. **Revista Húmus.** n°1. Jan/Fev/Mar/Abr. 2011.

TRIVELATO, S. F.; SILVA, R. L. F. **Ensino de Ciências.** Cengage Learning: [Stamford](#), [Estados Unidos](#), 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2007.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**. Campinas, v.28. n10. dez. 2007.

ZAMBON, L. B.; TERRAZAN, E. A. Política de material didático no Brasil: organização dos processos de escolha de livros didáticos em escolas públicas de educação básica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** on line. Brasília. V. 94.n.237. p.585-602. Maio/Agosto 2013.

ZOTTI, S. A. Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos 80. **Quaestio** (UNISO), Sorocaba - SP, v. 2, p. 65-81, 2002.