

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

**Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP**

IVAIR FERNANDES DE AMORIM

**INDÚSTRIA CULTURAL E SISTEMAS
APOSTILADOS DE ENSINO: a docência
administrada.**



**ARARAQUARA
2012**

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

**Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP**

IVAIR FERNANDES DE AMORIM

**INDÚSTRIA CULTURAL E SISTEMAS
APOSTILADOS DE ENSINO: a docência
administrada.**

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Campus Araraquara, como exigência para a conclusão do Curso de Doutorado.

Orientadora: Profa. Dra. Paula Ramos de Oliveira

ARARAQUARA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

**Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP**

IVAIR FERNANDES DE AMORIM

**INDÚSTRIA CULTURAL E SISTEMAS
APOSTILADOS DE ENSINO: a docência
administrada.**

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Campus Araraquara, como exigência para a conclusão do Curso de Doutorado.

Orientadora: Profa. Dra. Paula Ramos de Oliveira

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Antonio Álvaro Soares Zuin
(USFCAR)

Prof. Dra. Paula Ramos de Oliveira
(FCL –UNESP/Araraquara)

Prof. Dr. José Vaidergorn
(FCL –UNESP/Araraquara)

Prof. Dr. Ricardo Ribeiro
(FCL –UNESP/Araraquara)

Prof. Dr. Luiz Roberto Gomes
(UFSCAR)

**ARARAQUARA
2012**

A Maria Clara e Neuraci,
minhas preciosidades,
dedico.

AGRADECIMENTOS

À minha esposa Neuraci, companheira sem igual, que me auxiliou afetiva, física e intelectualmente, nesta empreitada, em muitas ocasiões tempestuosas, de pesquisador.

À minha filha Maria Clara, doce criança, que apesar de sua pouca idade me ensinou lições inigualáveis de força, persistência e superação.

Aos demais membros de minha família, meus pais Ivo e Clarinda, primeiros incentivadores, às minhas irmãs, cunhados, sogros, que de uma forma ou outra, compreenderam a ausência do convívio familiar.

Aos colegas de trabalho que por meio de inúmeros eventos me propiciaram experiência e amadurecimento profissionais que direta e indiretamente me possibilitaram os subsídios para a realização deste trabalho.

A todos aqueles que impuseram obstáculos à realização deste trabalho, obrigando-me a refletir, a buscar novos caminhos e, portanto, a enriquecê-lo.

À minha orientadora, Profa. Dra. Paula Ramos de Oliveira, modelo de mestra que desejo carregar na lembrança, que com sua incomparável sabedoria soube me orientar, apesar das adversidades do caminho, com um zeloso carinho e empatia.

À Deus.

Muito Obrigado.

*“Eu quase que nada não sei.
Mas desconfio de muita coisa.”
(João Guimarães Rosa)*

RESUMO

Esta tese aborda a atuação docente frente à adoção de sistemas apostilados de ensino, mercadorias educacionais que podem ser consideradas bens simbólicos que atendem aos preceitos da Indústria Cultural. Ao buscar a contextualização desta prática, faz uma análise sobre a Tecnologia do Ensino, por meio dos conceitos de Instrução Programada e Máquina de Ensino propostos por Skinner; da Vantagem Acadêmica de Cuba, exposta na obra de Carnoy e também uma reflexão sobre os mecanismos de controle evocando teóricos como: Goffman, Heller, Lapassade, Foucault e Elias. Concluída esta análise inicial, busca fundamentação teórica no pensador frankfurtiano Hebert Marcuse, com a finalidade de explicar sobre os feitos da sociedade industrial e sua capacidade de dissimular os mecanismos de controle por meio da administração social. Ao partir do conceito de sociedade administrada propõe o conceito de docência administrada e para problematizá-lo procede a análise de um estudo de caso. Em suma, este trabalho busca, à luz de conceitos frankfurtianos, analisar a inserção de apostilas em escolas públicas, evidenciando suas características de mercadorias assim como os efeitos desta iniciativa sobre o trabalho do professor.

Palavras-chave: Sistema Apostilado de Ensino. Indústria Cultural. Sociedade Administrada. Docência Administrada. Autonomia.

ABSTRACT

This thesis approaches the teacher's work face to the adoption of education systems of teaching, educational merchandises that may be known to be symbolic possessions that attend in the precepts of Cultural Industry. Aiming to seek the contextualization of this practice, this paper makes an analysis concerning the Teaching Technology, through concepts such as Programmed_Instruction and Teaching Machine, both proposed by Skinner; Cuba's Academic Advantage, presented in Carnoy's studies, and it reflects about the mechanisms of control evoking theorists like: Goffman, Heller, Lapassade, Foucault and Elias. When finished this initial analysis, this study resorts to the theoretical groundwork of the Frankfurt School thinker Herbert Marcuse, intending to talk about the feats of the industrial society and its capacity to feign the mechanisms of control through social administration. From the concept of administered society, this work proposes the notion administered teaching and in order to discuss it, investigate a case study. In brief, this paper seeks to analyze, in the light of some Frankfurt School concepts, the insertion of booklets in public schools, demonstrating its features as commodity, as well as the effects of this initiative over the teacher's work.

Keywords: Education systems. Cultural Industry. Administered Society. Administered Teaching. Autonomy

Sumário

1. Introdução.....	9
2. O contexto atual da utilização das apostilas: fundamentando a questão.....	13
3. Mecanismos de controle social: diferentes abordagens.	33
4. Sociedade administrada e docência: uma possível aproximação de conceitos.	53
4.1. Indústria Cultural e a Administração da Sociedade.....	53
4.2. A Sociedade Administrada e a Educação	85
5. Sistemas apostilados de ensino nas escolas públicas: perspectiva docente.	96
6. A Docência Administrada: problematizando a questão.	117
Considerações Finais	138
Referências	143
Anexo A.....	146
Questionário 1	146
Análise Descritiva dos Dados do Questionário 1	159
Anexo B.....	184
Questionário 2: Autonomia Docente e Sistemas Apostilados de Ensino	184

1. Introdução

O trabalho que aqui se delinea almeja inserir-se em uma prática reflexiva que busque a compreensão dos aspectos importantes do cenário educacional atual. Em especial, discorreremos sobre a adoção de sistemas apostilados de ensino em escolas públicas, prática que se torna comum em todo o território nacional.

Não obstante a empírica constatação do crescimento deste ramo de atuação das editoras que se dedicam a produzir material didático, não existem dados oficiais a respeito desta prática. Para a realização deste trabalho submetemos uma consulta ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), dentre outras coisas, responsável pelo tratamento das informações obtidas com o Censo Escolar, a fim de saber quantos municípios utilizam Sistemas Apostilados de Ensino em suas escolas públicas. Como resposta obtivemos a informação de que o INEP não tem este dado registrado.

Fizemos contato também com treze editoras (consideradas as maiores do ramo) com o intuito de precisar um número aproximado dos municípios atendidos, no entanto a maioria das editoras recusou-se a responder e algumas se pronunciaram dizendo que não revelam este dado.

Os dados que nos são revelados, apesar de informais, revelam uma expansão bastante grande desta iniciativa no território nacional. Em conversa oficiosa com uma funcionária da editora Positivo, só para citar um exemplo, nos foi relatado que no ano de 2010 a referida editora fornecia apostilas a todos os municípios do estado do Amazonas.

A mídia também nos auxilia nesta compreensão. O jornal O Estadão, de 21 de julho de 2011, publicou matéria afirmando que quase metade (44%) dos municípios paulistas utilizam sistemas apostilados de ensino em suas escolas públicas.

Embora não possamos precisar, o que seria adequado a um trabalho científico, a quantidade de prefeituras que adotam a prática em questão, não podemos furtar-nos a evidência de sua disseminação no território nacional.

Em virtude de pesquisas realizadas anteriormente foi possível concluirmos que as apostilas comercializadas por editoras privadas introduziram-se no setor público a partir do movimento de municipalização do ensino e inserem-se no universo da produção de bens simbólicos que as caracteriza como mercadorias que atendem aos preceitos da indústria cultural.

Partir desta compreensão significa principalmente compreender que as apostilas possuem características similares às demais mercadorias e que, portanto, visam à imposição

de padrões de consumo que tendem a determinar a postura e as escolhas de seus consumidores.

Com o intuito de problematizar esta questão o objetivo deste trabalho é verificar como este material didático, que possui uma tendência eminente à padronização, interfere no trabalho docente, afetando ou não a sua autonomia.

O conceito de autonomia que adotaremos e conseqüentemente sua relação com o exercício profissional da docência será pautado na compreensão Kantiana do termo, que é exposta no texto Resposta a Questão: O que é “Esclarecimento”?

Kant nos revela que um indivíduo é Esclarecido quando é capaz de usar de seu próprio entendimento para julgar seus atos e tomar suas decisões. O sujeito que age sobre influência de outrem se encontra em estado de minoridade e, portanto é tutelado. Enquanto o sujeito que tem condições de agir conforme seu próprio julgamento já atingiu a maioridade e pode ser considerado autônomo.

Ao abordar a questão da autonomia docente perante a utilização de Sistemas Apostilados de Ensino, buscamos evidenciar se os professores expostos a este tipo de material atuam pautados na sua formação teórica metodológica ou deixam tutelar-se pelo instrumento que utilizam.

O conceito de Indústria Cultural subjaz toda a reflexão deste trabalho, pois compreendemos que o contexto atual torna-se mais eficaz no controle e repressão da sociedade à medida que melhor opera as possibilidades de sedução exercidas pelo mercado de bens simbólicos e tecnológicos. A discussão enveredará por outros conceitos e buscará em diferentes autores a fundamentação teórica de nossa tese. Não obstante às divergências existentes entre os pensadores que evocaremos, acreditamos que existe uma intrínseca relação entre a compreensão do conceito de Indústria Cultural, Razão Instrumental, Sociedade Administrada, Mecanismos de Controle, dentre outros.

Apresentamos, portanto, a estruturação da Tese que expomos a seguir.

A princípio buscamos, no primeiro capítulo, embasar por meio da literatura especializada nossas discussões.

Porém, antes mesmo de enveredarmos pela teoria, evocamos um exemplo midiático, de uma revista de ampla circulação nacional onde analisamos um artigo do economista Claudio de Moura Castro.

O texto analisado nos confere uma visão bastante comum no cenário educacional que nos possibilita o entendimento de como a razão instrumental tem se disseminado nos diversos setores de atuação social. Castro, além de nos propiciar este entendimento valioso para nossas

discussões, nos encaminha à obra de Doug Lemov, educador norte-americano, que ao escrever sua obra *Aula Nota 10: 49 técnicas para se tornar um professor campeão de audiência*, nos fornece mais subsídios para analisar a tendência atual de supervalorização de técnicas instrumentais em detrimento da atividade autônoma do pensamento reflexivo.

Cabe ressaltar que o conceito de razão instrumental, amplamente discutido por Hebert Marcuse, sob evidente influência do pensamento Weberiano, será recorrente em nossa tese embasando nossas análises e conclusões.

A discussão realizada por Castro a partir da obra de Lemov nos remeterá à busca pela fundamentação de questões educacionais operacionais evidenciadas pelo debate sobre materiais didáticos. Para tanto discorreremos sobre a questão da Tecnologia do Ensino discutida por B. F. Skinner ao tratar das Máquinas de Ensino e da Instrução Programada. Discutiremos ainda a questão da eficácia da educação cubana, exposta por Martin Carnoy na obra: *A Vantagem Acadêmica de Cuba*. Com estes dois referenciais, tentaremos embasar a busca contemporânea por alternativas tecnológicas que propiciem a eficácia educacional. Estas ponderações serão importantes devido ao fato de que parte do argumento adotado pelas editoras para venda de apostilas é sua suposta superioridade em relação as demais edições didáticas o que propiciaria maiores chances de sucesso.

A análise da Teoria de Skinner e da pesquisa de Carnoy revelará que ambos atribuem a eficácia educacional ao emprego de eficientes mecanismos de controle que possibilitem que o processo de ensino ocorra de forma sistemática e programada.

Dessa forma discorreremos no segundo capítulo acerca de algumas abordagens teóricas que analisam os mecanismos sociais de controle. Com este capítulo buscaremos revelar diferentes pontos de vista, abordando importantes teóricos como, Agnes Heller, Michel Foucault, Irving Goffman, Georges Lapassade e Norbert Elias. Com estes nomes pretendemos ao mesmo tempo expor diferentes possibilidades ao mesmo tempo em que justificamos nossa escolha teórica. Portanto, será preciosa para esta tese a compreensão de como se efetivam os mecanismos de controle em uma sociedade industrial como a nossa.

Com o intuito de discutir a questão nos ampararemos nas discussões do frankfurtiano Hebert Marcuse que, especialmente, por meio de sua obra intitulada “*Ideologia da Sociedade Industrial*”(1978) e também de outra intitulada “*Eros e Civilização*” (1966), nos auxilia a compreender os feitos da sociedade industrial e subsidia o entendimento da administração social que tornou os mecanismo de controle mais eficazes. A discussão da obra de Marcuse e, por conseguinte, a explanação de nosso referencial teórico dar-se-á no terceiro capítulo desta tese.

Neste ponto buscaremos compreender o ambiente de Sociedade Administrada e nos pautaremos também nos estudos de outros teóricos frankfurtianos como Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, Christoph Türcke, assim como de estudiosos brasileiros que se dedicam à compreensão e à discussão da Teoria Crítica, dentre eles, Antônio Alvaro Soares Zuin, Bruno Pucci, Newton Ramos de Oliveira, nos auxiliarão na discussão do ambiente contemporâneo amplamente influenciado pela Indústria Cultural.

Estas discussões nos auxiliarão a verificar a pertinência da hipótese de que a docência também é uma atividade administrada em nossa sociedade, o que nos levaria a crer na ausência da autonomia docente.

Demarcadas as características da atualidade de nossa sociedade, partiremos à discussão dos dados obtidos em nossas pesquisas de campo.

No quarto capítulo nos dedicaremos, portanto, à análise de nossa pesquisa de campo. Nesta tese evidenciaremos dados obtidos em um estudo de caso. Não obstante as frequentes críticas a este tipo de pesquisa, acreditamos que no cenário atual onde a adoção de apostilas em escolas públicas cresce consideravelmente sem, no entanto, mecanismos legais de regulação e controle que dificultam a obtenção de dados oficiais somada à diversidade cultural e geográfica que a amplitude do território brasileiro ocasiona, acreditamos que um estudo de caso constitui uma empreitada exequível e ao mesmo tempo reveladora de informações importantes que podem auxiliar na compreensão do fato.

Com o intuito de delimitar nosso estudo ao caso particular de municípios do noroeste paulista, dois diferentes instrumentos de pesquisa foram aplicados com docentes de dois municípios da citada região. As cidades que se tornaram campo desta pesquisa são denominadas como M1 e M2 e nos fornecem dados importantes por meio de amostragem que equivale a 20% dos docentes atuantes no ensino fundamental destas localidades.

Analisaremos dois instrumentos de pesquisa. O primeiro um questionário de questões fechadas, aplicado à amostragem já citada. O segundo um questionário de questões abertas, entregue a aproximadamente 25% dos docentes que compunham a amostra inicial. Estes dados poderão elencar aspectos importantes da utilização de apostilas em escolas públicas.

Embasados teoricamente e com os dados obtidos na pesquisa de campo poderemos no quinto capítulo problematizar nossa questão de pesquisa verificando nossa hipótese de que assim como a sociedade que a abrange a docência também é administrada.

Os dados obtidos quando analisados sob o enfoque negativo da teoria crítica poderão desvelar aspectos importantes da realidade educacional frente à utilização de sistemas apostilados de ensino.

2. O contexto atual da utilização das apostilas: fundamentando a questão.

A realidade acadêmica no Brasil sofreu numerosas mudanças nos últimos quinze anos. Desde a promulgação da Lei 9394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, muitos aspectos foram alterados. Âmbitos que vão do financiamento à estruturação curricular de nossas escolas tomaram novos rumos e estes eventos propiciaram práticas inéditas nas políticas e ações educacionais.

Para nosso trabalho especificamente é de grande interesse as ações que possibilitaram a municipalização do ensino, nas séries iniciais do ensino fundamental. Esta migração das responsabilidades educacionais diretamente para instâncias municipais foi o que possibilitou a ação que instigou esta pesquisa, a saber: a adoção de sistemas apostilados de ensino em escolas públicas. Alguns aspectos da introdução de apostilas na rede pública já foram analisados em pesquisas anteriores¹.

No entanto, aqui, pretendemos analisar a utilização de apostilas focalizando a atuação docente. Para tanto, recorreremos ao referencial teórico frankfurtiano, priorizando os conceitos de Indústria Cultural e de Administração Social. Necessitaremos, por conseguinte, nos dedicar a uma explanação conceitual.

Antes, porém, gostaríamos de evocar uma passagem midiática expondo a sucinta tese de um articulista, veiculada em uma revista de ampla circulação nacional. Acreditamos que esta exemplificação seja pertinente devido à amplitude da atuação da mídia em um ambiente de Sociedade Excitada², onde as posições midiáticas, quando não traduzem posições do imaginário social, buscam projetar-se sobre os indivíduos de forma a inculcar-lhes padrões interpretativos.

O artigo que nos referimos e, que será tomado como exemplo, publicado na revista *Veja*, intitula-se *A arte da improvisação*, e é de autoria de Cláudio de Moura Castro, economista de renome e formação internacional. Com atuação em variados órgãos de visibilidade na política mundial, sua atuação contempla instituições que vão desde o Banco Mundial até a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) –

¹ A este respeito ver as dissertações de: AMORIM (2008), NICOLETI (2009), PRADO (2008), ANDRADE (2008).

² Conferir: TURCKE, Cristhoph. *Sociedade Excitada: Filosofia da Sensação*. 2010.

importante organização do Governo Federal de fomento à pesquisa – no entanto sua notoriedade em âmbito nacional deve-se ao exercício da crítica educacional em nosso país.

Passemos a tese defendida no artigo.

Em um pequeno texto publicado na edição 2199 da citada revista, Castro diz que a população brasileira valoriza as artes da improvisação, seja no cenário artístico, político ou educacional. Segundo ele o profissional capaz de improvisar é considerado criativo e de grande inteligência; no entanto, a dita arte da improvisação é considerada pelo articulista como uma farsa. “Os mais notáveis improvisadores são os que mais se preparam”. (CASTRO, 2011 p.24).

Justiça feita ao argumento de que há necessidade de preparação para que seja possível tornar uma fala, uma obra artística, uma aula ou palestra espontânea e conseqüentemente descontraída, deve-se destacar que a crítica à valorização da falsa capacidade de improviso é apenas um pré-texto para que o autor discorra sobre seu argumento principal.

Tendo feito a constatação da falsidade da capacidade inata da improvisação e defendido que a genialidade e a espontaneidade simples dos grandes oradores só são conquistadas a partir de muito esforço intelectual e planejamento prévio, Castro passa a discorrer sobre a atividade docente.

Para tanto, evoca o autor norte-americano Doug Lemov, que dentre outras obras publicou o livro Aula nota 10, que possui como título original Teach Like a Champion, que em sua tradução literal significaria Ensine como um Campeão. O artigo que analisamos revela que nesta obra Lemov condensa “boas práticas” de educadores norte-americanos que são um verdadeiro sucesso de “audiência” em suas salas de aula. Lemov conclui com seu trabalho que os melhores professores são aqueles que preparam suas aulas até as minúcias.

O livro de Lemov na realidade baseia-se em experiências realizadas em escolas norte-americanas para propor 49 técnicas que levarão qualquer docente ao sucesso. Para não perdermos o raciocínio do artigo que analisamos, retomaremos a obra de Lemov posteriormente.

Amparado por Lemov, Castro toca na questão central de seu artigo, a saber: a existência de uma seita pedagógica que se opõe à utilização de livros textos, ou melhor, livros didáticos, e que tem seus expoentes mais extremos naqueles que demonizam a utilização de sistemas apostilados de ensino.

Os inimigos prediletos dessa seita são os chamados “sistemas de ensino”, operados pelos sinistros ‘apostiladores’. Não obstante, pesquisas recentes indicam claramente que, nos municípios em que foram adotados tais sistemas de ensino, os alunos estão meio ano à frente dos que não adotaram. (CASTRO, 2011 p.24).

Com base nesta posição Castro, defende a utilização de livros didáticos e sistemas apostilados de ensino como ferramentas aglutinadoras de boas experiências, pois são escritos com base em experiências que obtiveram bons resultados e também porque são feitos por profissionais que possuem a vocação para preparar metodologias, haja vista que, na opinião do articulista, nem todo docente possui vocação para preparar bons exercícios ou para selecionar os melhores conteúdos.

A utilização de sistemas de ensino é colocada como uma alternativa eficiente à eminente catástrofe educacional que ameaça as escolas brasileiras. E para consolidar sua posição encontra-se no artigo a seguinte analogia:

Pensemos bem, os comandantes de Aviões Boeing fazem cursos para pilotar o Airbus (ou vice-versa) empregando detalhadíssimos manuais da fábrica. Se os pilotos experientes precisam aprender a manejar os novos equipamentos, por que os professores não teriam de aprender a usar os novos livros? Na verdade, sólida pesquisa mostra que os alunos aprendem mais quando os professores foram instruídos nas artes de utilizar os livros adotados. (CASTRO, 2011 p.24).

De pronto já poderíamos efetuar diversas indagações ao artigo de Castro, com a finalidade de problematizarmos sua tese: qual pesquisa sólida demonstra tais resultados? Quais os critérios para se postular que alunos que utilizam apostilas estão meio ano à frente dos demais? Ou ainda: o que significa estar meio ano à frente? Senão: Qual a relação direta entre improvisação e a utilização de materiais didáticos? Por que razão um professor que não utiliza sistemas de ensino não pode estar preparado para a situação de aula? Sem contar questões mais contundentes que diriam respeito aos binômios formação/vocação ou profissionalização/sacerdócio.

Não obstante a estas indagações gostaríamos de nos reter sobre uma em especial: Poderia a atividade docente ser comparada à pilotagem de aviões?

O interesse por detrás desta questão repousa na compreensão de que ideologia sustenta a analogia da atividade educacional com outras atividades bem menos subjetivas e de uma mecanicidade eminente.

Pode-se constatar no artigo analisado que a questão educacional tem sido tratada por parte dos profissionais da educação, e compreendida por grande parte da população, como um produto ineficiente obtido por meio de técnicas inadequadas. Portanto, os problemas educacionais atuais, resolver-se-iam se fossem empregadas técnicas de ensino eficazes que pudessem ser controladas por padrões de qualidade e produtividade.

Iguala-se a educação às atividades industriais e comerciais. Considera-se que a atividade de pilotar uma aeronave possui a mesma complexidade de se educar. Neste ponto podemos concluir que nossos educandos são considerados como mecanismos que devem ser

constantemente revisados, lubrificados e corrigidos mecanicamente, quando necessário, para que possam responder pronta e satisfatoriamente aos comandos padrões que devem ser empregados de acordo com a determinação circunstancial de cada situação. Se não for esta a conclusão obtida do artigo lido, poderá então ser a de que as aeronaves são organismos complexos dotados de características psíquicas conscientes e inconscientes que interagem com o ambiente social propiciando formas de organização diferentes de acordo com os agentes externos e internos, sejam eles econômicos, sociais ou biológicos.

Cabe-nos ressaltar que a preocupação manifesta no artigo de Castro não é recente e possui embasamento científico contundente – embora esta fundamentação não tenha sido evocada na publicação semanal da qual o autor se valeu para expor seu ponto de vista – que suscitou pesquisas e questionamentos na área educacional durante décadas.

A questão diz respeito à dimensão operacional da educação escolar, ou seja, a necessidade da escola, enquanto instituição, pública ou privada, de acolher uma determinada clientela e supri-la com os conhecimentos necessários à vida social e produtiva.

O precursor das discussões relativas ao atendimento da demanda educacional foi Comenius. Com a preocupação de ensinar tudo a todos, este pensador propôs uma analogia com a finalidade de demonstrar como o processo educacional poderia organizar-se de forma eficiente.

A arte tipográfica tem seus objetos e operações. Os objetos mais importantes são: papel, caracteres tipográficos, tinta, prensa. As operações são: preparação do papel, composição dos caracteres segundo o protótipo, entintamento, correção, impressão e secagem, e cada fase é cuidadosamente executada segundo métodos bem estabelecidos: observados estes tudo correrá levemente.

Na didacografia (gosto de usar esse termo) é exatamente a mesma coisa. O papel são os alunos, cuja mente é impressa com os caracteres da ciência. Os caracteres tipográficos são os livros escolares e todos os outros instrumentos didáticos, por meio dos quais as matérias que dever ser aprendidas são impressas com facilidade nas mentes. A tinta é a voz do mestre, quando, a partir dos livros, ele transmite o sentido das coisas para as mentes dos alunos. A prensa é a disciplina escolar, que predispõe e obriga todos a absorver os ensinamentos. (COMENIUS, 1997, p.363)

Comenius parte da analogia com a tipografia para discriminar os elementos que julga importantes no processo de ensino. Segundo este autor, uma organização didática eficiente fará com que os conhecimentos sejam prensados e impressos no intelecto dos alunos da mesma forma que a prensa imprime, por meio dos tipos, o texto em uma folha de papel.

A importância deste autor não pode ser resumida a contento nestas breves enunciações, mas já tratamos do assunto em nossa dissertação de mestrado.

O que pretendemos atentar é que toda discussão sobre metodologias de ensino ou que envolva a análise da utilização, elaboração ou comercialização de materiais didáticos, remete-nos àquele que, oportunamente, é denominado o pai da didática.

Embora em muitos aspectos já tenhamos ultrapassado o pensamento comeniano, é mister reconhecer que para sua época este autor apresentava-se de forma bastante progressista, apregoando a possibilidade de ensinar tudo a todos em uma época em que os conhecimentos estavam restritos a poucos. Dessa forma, acreditamos que Comenius foi quem primeiro preocupou-se com a demanda educacional reprimida e visualizou a necessidade de expandir o campo de atuação educacional para supri-la.

Tendo já colocado em evidência o pioneirismo de Comenius, nos distanciaremos agora de suas colocações para analisarmos a questão da demanda crescente por educação à luz de um enfoque mais recente que remete uma importância maior a questões de tecnologia e controle educacional.

Essa questão é bem explanada pelo psicólogo norte americano Burrhus Frederic Skinner, ícone da psicologia experimental, difusor do paradigma behaviorista.

Nunca houve tanta gente no mundo, e a grande maioria quer ser educada. A procura não pode ser satisfeita com mera construção de mais escolas e com a formação de mais professores. A própria educação precisa se tornar mais eficaz. Com este propósito, os currículos precisam ser revistos e simplificados, os livros didáticos e as técnicas de ensino melhorados. Em qualquer terreno, uma demanda de aumento de produção já teria provocado inventos de novo equipamento mais econômico e racional. A educação alcança este estágio muito tarde, possivelmente por causa de uma concepção errônea de suas tarefas. (SKINNER, 1972, p.27)

A preocupação manifesta por Skinner é de ordem prática, mas não por isso de menor importância e, embora tenha sido manifesta há muito tempo, ainda permanece atual. É comum nos depararmos com notícias e relatos de classes superlotadas e de falta de vagas em instituições públicas, que geram listas de espera ou deslocam os alunos até uma escola distante.

O problema demográfico suscita, portanto, a questão da eficácia educacional. A pergunta frequente seria: Como atender a demanda educacional sem onerar a sociedade com um gasto exorbitante?

Vemos que para Skinner a solução para este problema reside no aprimoramento técnico da atividade educativa. Para este psicólogo a Educação Escolar não difere das outras atividades sociais e deve da mesma maneira que as outras áreas da atividade humana procurar sempre melhorar sua eficácia por meio dos instrumentos e procedimentos dos quais dispõe para efetuar a tarefa da qual foi incumbida.

Creemos, desse modo, que o pensamento de Skinner e a sua proposição de Máquinas de Ensino e da Instrução Programada tenham sido os precursores do pensamento exposto por Castro, assim como um fundamento acadêmico para o desenvolvimento e a aplicação de Sistemas Apostilados de Ensino.

Antes, porém, de enveredarmos por esta discussão vejamos o que Skinner propõe para a melhoria técnica da educação, discutindo os conceitos de Instrução Programada e de Máquinas de Ensinar.

Para este pensador seria necessário compor um conjunto de conhecimentos, especificamente científicos, a respeito do comportamento humano que pudessem ser aplicados à atividade educacional, ou melhor, a modelagem do comportamento humano de forma a reforçar e fazer com que o sujeito ao aprender se aproprie de padrões de conduta eficientes e desejáveis. Dito de outra maneira este estudioso do comportamento humano defende o desenvolvimento e utilização de uma Tecnologia do Ensino.

É importante ressaltar que na visão de Skinner: “Uma tecnologia eficaz de ensino, derivada não de princípios filosóficos, mas de uma análise realista do comportamento humano, tem muito que contribuir [...]” (p.81).

A partir desta formulação notamos que a compreensão de Tecnologia de Ensino se efetiva por meio de uma compreensão prática da atividade humana. Para os partidários desta corrente teórica o comportamento humano é condicionado e este condicionamento se dá por meio da atividade empírica.

A aplicação do condicionamento operante na educação é simples e direta. O ensino é um arranjo de contingências sob as quais os alunos aprendem. Aprendem sem serem ensinados no seu ambiente natural, mas os professores arranjam contingências especiais que aceleram a aprendizagem, facilitando o aparecimento do comportamento que, de outro modo, seria adquirido vagorosamente, ou assegurando o aparecimento do comportamento que poderia, de outro modo, não ocorrer nunca. (SKINNER, 1972, p. 62).

Se pretendemos alcançar as elucubrações acima precisamos compreender que uma visão behaviorista do ensino parte do princípio que os organismos são estimulados por meio das experiências, as quais são submetidos, a agirem de determinada forma. Ao estimular um indivíduo a operar de determinada maneira busca-se positiva ou negativamente a manter ou extinguir determinados comportamentos. Esta seria uma característica natural do organismo que está exposto na natureza a diversas contingências. A advertência comportamentalista reside no fato de que o processo de aprendizagem natural é lento e acidental. Enquanto estivemos a mercê de acidentes que ocasionaram a aprendizagem, Skinner adverte, evoluímos

muito lentamente. Somente o arranjo sistemático de estímulos reforçadores positivos pôde acelerar a aprendizagem evitando que desperdiçássemos um tempo valioso resolvendo problemas já solucionados pelos nossos antepassados.

A educação é compreendida então como uma atividade sistemática de prover e arranjar experiências que estimulem e reforcem positivamente os comportamentos socialmente desejáveis.

Uma palavra recorrente na obra do autor é “contingência”, palavra esta de ampla significação lexicográfica, significando simultaneamente porção e incerteza; no entanto, acreditamos que na obra de Skinner contingência é tomada (dentre suas significações) como uma proposição cuja verdade ou falsidade só pode ser conhecida pela experiência e, não, pela razão. Dessa forma é que se pode ser pensar em uma tecnologia educacional, que propicie um desempenho mais eficaz da educação.

Skinner está imbuído da certeza de que o condicionamento operante efetuado por contingências de reforço positivo propõe como tecnologia eficiente de ensino o emprego de máquinas de ensinar e da programação do ensino: “Uma máquina de ensinar é simplesmente qualquer artefato que disponha contingências de reforço.” (SKINNER, 1972, p.63)

A utilização de máquinas de ensino no ambiente educacional é tida como uma ferramenta produtiva, eficaz e econômica à disposição do professor para dispor programas de ensino.

Skinner relata como a utilização de máquinas de autoavaliação revelou que estas máquinas, além de avaliar, possuíam um grande potencial educativo.

Esses equipamentos descritos pelo autor são dispositivos que apresentam uma série de quadros contendo proposições a respeito do conteúdo a serem abordados pela disciplina, curso ou turma. Estas proposições geralmente são apresentadas de forma que necessitem de complemento para que a informação seja transmitida na íntegra. A complementação deverá ser realizada pelo educando por meio de um mecanismo que permite a opção de uma entre várias repostas. A proposição por sua vez deve ser bastante direcionada, evitando pegadinhas que podem inversamente reforçar a resposta errada. As máquinas de ensinar expostas por Skinner são ainda capazes de registrar o erro ou o acerto do aluno, possibilitando uma correção imediata à resposta concedida. É justamente este imediatismo de avaliação que é considerado o potencial educativo do mecanismo.

Por isso as máquinas são tomadas como um instrumento econômico que coloca o professor em contato com numerosos alunos ao mesmo tempo. Parece-nos, portanto, que a

defesa do autor é de que a automação de algumas atividades pode facilitar a atuação do professor que poderá abranger mais alunos ao mesmo tempo.

Ao colocar o aluno em contato com a máquina o autor conclui que um mecanismo de ensinar contribui para que cada educando avance ao seu ritmo em uma ordem que deve ser prescrita anteriormente. A eficiência residiria no fato de que um autômato poderia realizar uma tarefa que seria humanamente impossível para o professor, a saber: possibilitar por meio da correção uma contingência positiva e imediata a um grande número de alunos.

São defendidas inclusive a comercialização e a distribuição em massa destas máquinas.

A eficiência da máquina não está apenas na sua característica automática de reforço imediato, mas também no material que a compõe, ou seja, do material que lhe foi programado.

A programação, ou instrução programada é parte essencial da teoria de Skinner. Para este pensador o sucesso do processo educacional, seja com a utilização de máquinas de ensinar ou por meio da atuação direta do professor, fundamenta-se na programação do material didático.

Programar é um verbo que remete a um planejamento, um projeto, mas no caso específico do comportamentalismo a ideia de programação está mais relacionada com o fato de arranjar determinados estímulos de forma a obter determinadas respostas. Neste caso, o conceito de programação parece se aproximar mais da compreensão computacional.

Ao utilizarmos um simples dispositivo computacional como uma planilha, por exemplo, podemos programá-la a responder de determinada maneira de acordo com os dados inseridos:

Nome	Data de Nascimento	Data Atual	Idade	Situação
Pedro	06/06/1983	02/10/2012	29	maior
Isabel	17/09/1984	02/10/2012	28	maior
Maria	09/07/2009	02/10/2012	3	menor

Os dados poderiam constituir uma lista de alunos de uma instituição que atendesse vários níveis de ensino onde fosse necessário distinguir os alunos menores dos alunos maiores. Bastaria inserir o nome e a data de nascimento dos alunos e as três colunas seguintes seriam preenchidas automaticamente por meio de programação.

Ao determinar ao software a função =AGORA() na terceira coluna o campo será sempre preenchido com a data atual. Em seguida ao determinar que a coluna 4 seja preenchida por meio da função =(C2-B2)/365,25 obteremos a idade do aluno em anos. Por

fim utilizando da fórmula =SE(D2>18;"maior";"menor") constataremos se o aluno já atingiu a maioria ou não e a resposta ficará grafada na quinta coluna. Suponhamos que a escola possua milhares de alunos: bastaria dar entrada na planilha com o nome e data de nascimento de cada um e por meio da programação obteríamos de saída sua idade e situação (maioridade ou não).

Este exemplo nos ajuda a entender o cerne da teoria comportamental. Em computação é necessário que o programador entre com algumas informações que serão contrastadas por funções matemáticas de forma que a relação existente entre os determinados conjuntos de dados revele a resposta desejada. Podemos dizer, grosso modo, que a programação computacional por meio de dispositivos de entrada e saída, regulados por funções, obtêm as respostas desejadas.

A teoria comportamental também preza pelos dispositivos de entrada e saída e, justamente por isso, preocupa-se com os estímulos recebidos pelos indivíduos. Embora reconheça que o organismo humano não se restringe a respostas únicas sendo capaz de criar novas respostas diante do mesmo estímulo, Skinner, ao analisar as três teorias clássicas da aprendizagem - Aprender Fazendo, Aprender da Experiência e Aprender por Ensaio e Erro -, formula que a segunda teoria diz que: “Combinando a experiência com o fazer, chegamos a uma formulação com duas variáveis, na qual ‘experiência’ representa estímulos ou inputs e ‘fazer’ representa respostas ou outputs.” (SKINNER, 1972, p.).

Embora a ênfase de Skinner não seja em nenhuma destas três teorias, percebe-se em seu pensamento a valorização dos dispositivos de input e output. A diferença no entanto, de se programar um computador e se programar o ensino é que no primeiro caso não existe a necessidade de contingências de reforço, haja vista que o computador, como autômato que é, sempre responderá da mesma forma. Os seres humanos por sua vez podem responder de diversas maneiras ao mesmo estímulo. Cabe, portanto, à atividade educacional reforçar positivamente as respostas desejadas e extinguir as erradas por meio de reforço negativo.

Mesmo procurando reconhecer a espontaneidade, autonomia e a originalidade humanas, a teoria comportamental não descarta a analogia com a matemática da programação: “Só definindo o comportamento que se quer ensinar é que se pode começar a procurar as condições, das quais o comportamento é uma função, e planejar uma instrução eficiente.” (SKINNER, 1972, p.173).

Acreditamos que o termo função aqui é empregado com estreita relação ao conceito matemático deste vocábulo. Segundo a concepção do autor, existe um domínio que seria dos conhecimentos historicamente acumulados e um contradomínio que seria do conhecimento

que o indivíduo toma para si de sua cultura. O que difere, no entanto, a instrução programada da programação computacional é que a função do conteúdo x do conjunto domínio em relação a resposta y do conjunto contradomínio depende mais do controle dos estímulos reforçadores, ou contingências positivas do que de uma equação matemática.

No entanto, uma instrução programada eficiente, a exemplo da planilha acima, culminará em respostas automáticas e corretas relacionadas aos assuntos devidamente aprendidos.

O principal argumento tomado pelos comportamentalistas é o de que:

Pode-se ensinar o aluno a pensar por si mesmo sem sacrificar as vantagens de saber o que os outros já pensaram. Não perderá tempo descobrindo o que já é sabido, mas o que é sabido deve ser transmitido em uma forma que o aluno tenda a usar particularmente nos ambientes imprevisíveis, nos quais a sua contribuição como indivíduo venha ser mais conspícua. (SKINNER, 1972, p.167).

A instrução programada e a utilização de máquinas de ensinar apresentam-se como técnica e instrumento, respectivamente, de uma Tecnologia Educacional. Esta tecnologia é apresentada por Skinner como uma alternativa à crescente demanda por educação no contexto contemporâneo.

Com o advento da era high-tech, esta questão permanece bastante atual. Os diversos setores da economia, compreendendo desde a atividade fabril até o setor de serviços, necessitam que os trabalhadores possuam um conjunto de saberes mínimos necessários à consecução de suas tarefas.

Uma atividade como operar uma máquina agrícola, só para citar um exemplo, que há poucos anos atrás exigia apenas habilidades práticas como utilizar o acelerador, embreagem e câmbio, exige na atualidade conhecimentos básicos de informática para que o operador possa lidar com as inovações tecnológicas dos equipamentos utilizados nas grandes empresas agrícolas, que procedem plantio, sondagem de solo e até mesmo a colheita utilizando-se de aparelhos de GPS (Global Positioning System) para melhor atuação na área selecionada.

Este contexto faz com que a preocupação com as tecnologias educacionais continue presente em nosso cotidiano perpassando todos os níveis de ensino.

Atualmente passamos por uma conjuntura econômica e política interessante. Nosso país tem enfrentado diversos problemas infraestruturais que dificultam seu crescimento econômico. Diversos aspectos como transporte (afetado por malha rodoviária, ferroviária, hidroviária e aeroviária deficiente), Saúde (afetada dentre outros pela inexistência de saneamento básico em muitas localidades), dentre tantas outras são atribuídas à falta de profissionais técnicos, em especial dos Bacharéis em Engenharia. A falta de engenheiros, por

sua vez, tem sido atribuída à ineficácia da educação básica. Jornais e Revistas de circulação nacional relatam que o dito “Gargalo da Engenharia” ocorre devido ao fato de os estudantes oriundos da Educação Básica não dominarem os conceitos matemáticos, consequência de um ensino deficitário.

Não obstante a celeuma que envolve esta questão queremos apenas atentar para o fato de que esta conjuntura viabiliza constantes comparações entre desempenhos dos diversos sistemas educacionais e trazem novamente à tona a questão das tecnologias do ensino.

Vivemos um momento em que testes e rankings são frequentemente realizados e expostos com a finalidade de classificar o desempenho educacional regional, nacional e internacional.

Uma preocupação frequente é a de classificar os países com melhor rendimento educacional, o que suscita a comparação dos índices educacionais dos países desenvolvidos e daqueles que se encontram em desenvolvimento.

Um exemplo desta situação pode ser expresso no livro: A vantagem acadêmica de Cuba, do economista norte americano Martin Carnoy.

Assim como a análise da teoria comportamentalista, acreditamos que a análise desta obra de Carnoy pode nos auxiliar na compreensão da utilização de sistemas apostilados de ensino.

Carnoy e sua equipe – amparados por grandes instituições como a Fundação Ford, Banco Interamericano de Desenvolvimento, Fundação Leman e UNESCO – relizaram:

[...] análise comparativa do ensino fundamental na América Latina, concentrando a atenção em três países com condições sociais e econômicas diversas e com abordagens administrativas diferentes de seus respectivos sistemas educacionais. Os três países são Brasil, Chile e Cuba, e, em todos os três crianças da terceira e quarta séries foram testadas, em 1997, em um estudo da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em Inglês), abrangendo 13 países latino americanos. Os resultados do teste, revelando que as crianças cubanas obtiveram notas muito mais altas em matemática e linguagem do que os alunos de outros países latino-americanos, constituem o pano de fundo de nossa análise.

Visitamos esses três países; entrevistamos funcionários dos ministérios de Educação dos governos centrais e nos níveis provinciais, estaduais e municipais; entrevistamos professores, diretores de escola, alunos e pais; e depois filmamos aulas de matemática. Aprendemos como esses sistemas escolares funcionam. (CARNOY, 2009, p.25).

A preocupação do pesquisador é explícita: analisar os motivos da eficácia educacional em Cuba.

Algumas polêmicas existem a respeito de Cuba. Um dos poucos países que se intitulam socialistas, a pequena ilha de Cuba difere da organização dos demais países, por apresentar partido político único, a nação é chefiada por um colegiado de ministro e o dirigente deste conselho possui controle de todo Estado e das Forças Armadas por meio de um regime ditatorial. Por várias décadas o país foi governado por Fidel Castro, protagonista da revolução que tornou Cuba independente dos EUA. Afastado do cargo em 2006, por problemas de saúde, Fidel deu início ao processo de sua sucessão pelo seu irmão mais novo Raul.

Mediante este cenário, o ensino cubano suscita a seguinte questão: como seria possível um país marcado por excessivo controle governamental, ausência de liberdade política partidária e rígido controle sobre os direitos individuais demonstrar tanta eficiência em gerir sua educação, propiciando a seus alunos um desempenho notavelmente superior aos países em condições econômicas similares ou até mesmo superiores?

Logo de início Carnoy, ao discorrer sobre a importância do contexto no qual se desenvolve a educação, nos dá pistas da principal razão do sucesso cubano. O autor discorre, também, sobre o fato de que os melhores alunos geralmente são aqueles provenientes de famílias que tiveram contato com uma melhor educação e que possuem melhores condições para desenvolver-se em seu ambiente cotidiano. Porém, é feita a ressalva que boas condições de desenvolvimento podem ser fornecidas por outras fontes e não exclusivamente pela instituição familiar. É neste ponto que se encontra a peculiaridade de Cuba, haja vista que o meio social tido pela maioria dos educadores ao redor do mundo como preferível é pautado na liberdade individual e democrática, fatos que não são comuns no ambiente cubano.

No entanto a advertência do autor é de que:

[...] Cuba cria esse contexto social por meio, principalmente, da administração governamental centralizada e hierárquica, e não pela ação individual ou coletiva de famílias, em nível local, frequentando reuniões dos conselhos escolares ou serviços religiosos. De fato embora, as salas de aula cubanas enfatizem a aprendizagem centrada na criança, o Estado Cubano impõe rigidamente a implementação do currículo e os métodos de ensino por meio de uma cadeia de comando, que começa com o ministro da Educação, passa por diretores e diretores assistentes, que supervisionam os professores em sala de aula, e termina com os professores sentindo-se competentes e responsáveis pela transmissão de um currículo nacional bem definido. (CARNOY, 2009, p.20).

Fica evidente na fala do autor que a eficácia cubana é fruto justamente do aspecto mais criticado na sua forma de organização política, a saber: o excessivo controle central e a ausência de liberdade individual.

Não faremos uma explanação pormenorizada do texto de Carnoy. Apenas atentaremos aos elementos expostos por ele como os principais geradores do melhor rendimento acadêmico dos alunos cubanos.

Para o autor o fato de Cuba ser organizada por um governo centralizador reduz as liberdades individuais, mas ao mesmo tempo diminui as possibilidades de experiências negativas aos quais as famílias e conseqüentemente os estudantes possam ser expostos em seu dia-a-dia. Dessa forma as crianças do Brasil e do Chile, embora convivam em um ambiente relativamente mais democrático estão mais suscetíveis à violência, à droga, à falta de infraestrutura básica, de serviço de saúde e de assistência social. O governo cubano demonstra-se, de acordo com o pesquisador, mais eficaz em suprir as necessidades da população.

Os cubanos têm muito menos opções sociais e econômicas e muito menos liberdade individual e política, mas têm uma oportunidade muito maior de ser altamente instruídos. Na interpretação política cubana, esse direito à saúde, à segurança e ao conhecimento representa o que eles chamariam de definição 'verdadeira' da liberdade humana.

O exemplo cubano justifica fortemente uma sociedade rigidamente controlada, com opções limitadas, principalmente para proteger os interesses das crianças. (CARNOY, 2009,p.71).

Da forma como é exposto, pode-se concluir que a sociedade cubana consegue em curto prazo um atendimento mais eficaz das necessidades da população. Segundo Carnoy as sociedades democráticas mostram em longo prazo uma melhoria nas condições de vida da população em geral. Dessa forma, o exemplo de Cuba revela que nos países que não alcançaram o patamar de desenvolvimento a centralização estatal pode ser uma alternativa eficaz para garantir um bom nível de capital social às classes mais desfavorecidas.

Deteremos-nos agora as características que o autor aponta nos três países com a finalidade de apresentar o diferencial cubano na forma em que seu sistema escolar transmite a educação.

Os primeiros pontos discutidos, e considerados centrais, são o currículo e a formação de professores.

A 'tecnologia' de todos os sistemas escolares depende do currículo construído pelo Estado e dos professores formados para transmiti-los. O currículo pode ser nacional, com o governo central publicando livros didáticos baseados no currículo obrigatório, ou, no outro extremo, as escolas e os professores podem escolher os currículos mediante a seleção de livros didáticos elaborados para as editoras por educadores ou especialistas em conteúdo curricular. Cuba apresenta a primeira opção. (CARNOY, 2009, 116).

Embora o autor em nenhum momento de sua obra faça alusão à teoria de Skinner, percebemos algumas preocupações em comum entre os dois teóricos.

Vemos que uma preocupação apresentada por Skinner e que é recorrente na citação acima é a questão da eficácia da tecnologia educacional. Para Carnoy o sucesso de uma tecnologia educacional está intimamente ligado ao currículo, à forma como é transmitido, ao material didático que é utilizado para sua transmissão e à formação dos técnicos que são empregados para transmiti-lo. cremos que de uma forma ou de outra estas mesmas preocupações são expressas na obra de Skinner.

O autor já sinaliza que em Cuba o controle de materiais didáticos é centralizado no governo, fato que é coerente com o sistema político centralizador do país.

Enfatiza-se que embora um currículo seja muito bom, sua implementação pode ser desigual – em especial pelo conhecimento que os professores têm sobre o assunto. A tese exposta pelo autor é a de que devido ao fato dos cursos de formação de professores serem voltados especialmente às disciplinas pedagógicas o conhecimento dos professores a respeito do conteúdo ensinado está intimamente ligado ao que foi aprendido no ensino médio. Essa conclusão elucida uma vantagem dos educadores cubanos em relação aos educadores dos demais países pesquisados, haja vista que aqueles chegam mais preparados que estes ao ensino universitário.

Arelada a esta questão é bastante interessante analisar a interpretação que é feita sobre a autonomia que é atribuída aos docentes do Brasil e do Chile. São evocadas três razões para que os docentes destes países gozem de total autonomia nas salas de aula.

A primeira diz respeito à incapacidade de liderança dos diretores de escolas, a segunda diz respeito à má remuneração, ou seja, os docentes permaneceriam resignados perante seus baixos salários desde que não fossem cobrados quanto a sua postura ou quanto aos resultados acadêmicos de seus alunos. Dessa forma a autonomia seria uma recompensa, ou melhor, uma compensação pelo déficit remuneratório.

A terceira razão, bastante pertinente, é formulada da seguinte maneira:

Uma terceira razão é que, quando os professores são bem formados e dominam o conteúdo, pode haver vantagens reais em ter autonomia docente. Essa autonomia inclui flexibilidade, permitindo que os professores respondam às diferenças nos estilos de aprendizagem dos alunos, e inovação, que leva os professores a desenvolver novas maneiras de ensinar ou a utilizar o currículo e materiais adicionais. Quando a maioria dos educadores pensa sobre autonomia docente, eles têm em mente professores altamente capacitados. Se todos os professores fossem assim, provavelmente todas as crianças teriam um bom desempenho acadêmico em um nível muito mais alto do que elas realmente têm. O que fazem os formuladores de políticas educacionais a respeito da realidade da qualidade do ensino? Eles devem

continuar agindo com base em um ideal ou devem propor um plano que encare o nível da capacidade existente no sistema? (CARNOY, 2009, p. 120).

A fala que acabamos de contemplar descontrói o discurso sobre autonomia que estamos acostumados a ouvir. São-nos reveladas algumas limitações sobre a autonomia do professor em sala de aula. Para que um docente tenha uma prática realmente autônoma precisaria ser, no sentido literal da palavra, um erudito. A defesa apresentada é que mediante a formação medíocre dos educadores da maioria dos países latinos a autonomia longe de ser uma benesse torna-se uma mazela do ambiente educacional.

Nesse ponto parece clara a constatação: o governo de Cuba ao propor um currículo centralizado, veiculado por material didático criteriosamente redigido pelo ministério da educação e comandando a transmissão destes por meio de uma rede hierárquica e eficiente que garante que diversos professores ensinem ao mesmo tempo e da mesma forma os mesmos conteúdos, consegue lidar melhor com as deficiências de seu corpo docente e garantir um bom nível de aprendizagem a seus alunos.

Mais adiante retomaremos a questão da autonomia e então poderemos discutir o que o autor considera como autonomia no Brasil e no Chile destacando as inconsistências de seu conceito. No momento cabe ressaltar que para o autor a administração educacional cubana é mais realista, enquanto a chilena e a brasileira são em muitos aspectos falaciosas.

Em suma, o autor conclui que as escolas cubanas oferecem mais oportunidades a seus alunos, em especial de quatro maneiras:

- O currículo cubano não aborda tanto conteúdo quanto alguns livros didáticos (no Brasil), mas basicamente, todos os estudantes cubanos estudam todo o conteúdo do currículo cubano especificado. No Brasil e no Chile, o escopo curricular varia muito de escola para escola. Em comparação com Cuba o que se vê nos livros didáticos brasileiros e chilenos não é necessariamente uma medida do conteúdo a que as crianças são expostas durante o ano letivo.
- Os professores da escola primária cubana têm um nível mais alto de conhecimento do conteúdo, especialmente em matemática, graças principalmente aos maiores níveis de matemática que aprendem no ensino médio. Isso pode ser chamado de efeito do ‘círculo virtuoso’. Os estudantes são melhor preparados no conhecimento do conteúdo e, dessa maneira, o currículo que ensinam, quando se tornam professores, pode ser mais exigente.
- A formação do professor cubano é organizada rigidamente em torno do ensino do currículo nacional obrigatório. A teoria pedagógica e o desenvolvimento da criança também são uma parte importante da formação do professor, mas não em detrimento de aprender a alcançar os objetivos curriculares.
- Os professores são supervisionados de perto em seu trabalho em sala de aula pelos diretores e vice-diretores. Toda escola cubana está focada no

ensino e a responsabilidade principal dos gestores escolares é assegurar que os alunos estão alcançando os objetivos acadêmicos claramente especificados. (CARNOY, 2009, p.122)

As quatro maneiras pelas quais o governo cubano garante maiores possibilidades aos seus educandos deixam evidente que Carnoy atribui o melhor desempenho dos estudantes cubanos ao rígido controle exercido sobre a atividade educacional.

O autor nos revela que o sucesso dos alunos cubanos tem razões óbvias e a resposta à pergunta: “Por que os alunos cubanos tiram melhores notas?” É revelada pelo autor no último capítulo de seu livro capítulo este intitulado Lições Aprendidas. Eis a resposta:

[...] as crianças cubanas frequentam escolas que são intensamente focadas no ensino e possuem uma equipe de professores bem capacitados e regularmente supervisionados, em um ambiente social dedicado ao alto desempenho acadêmico para todos os grupos sociais. A combinação de ensino de qualidade com altas expectativas acadêmicas e uma hierarquia de gestão escolar rigidamente controlada, com objetivos bem definidos, tornam o sistema cubano digno de confiança. Isso distingue a educação cubana dos outros sistemas latino americanos. Na essência, a educação cubana oferece à maioria dos alunos uma educação básica que somente crianças da classe média alta recebem em outros países da América Latina. (CARNOY, 2009, p.191).

Carnoy nos diz que da experiência cubana é possível extrair ao menos quatro lições.

A primeira é a de que “O capital social gerado pelo Estado é importante.” A segunda revela que “O currículo é importante, mas sua implementação depende da capacidade docente.” A terceira diz respeito à política nacional de formação de professores e diz que “A formação docente precisa estar intimamente coordenada com o currículo existente: isso não acontece espontaneamente.” A quarta e última refere-se à gestão e educacional e às práticas adotadas em especial no Chile e no Brasil de adotar incentivos financeiros, chamados no Brasil de bônus, para escolas com melhores índices em avaliações externas. Em suma a última lição é postulada da seguinte forma: “Liderança pedagógica e supervisão são a chave para a melhoria do ensino: incentivos de mercado não são substitutos da boa gestão.” (CARNOY, 2009, p.194 e seguintes)

Por mais que as proposições de Carnoy possam gerar opiniões contraditórias e polêmicas, é inegável sua constatação empírica a respeito do melhor desempenho acadêmico apresentado pelos alunos cubanos. No entanto, sua tese não é livre de questionamentos. Numerosos são os pontos expostos pelo autor que merecem uma análise mais atenta e pormenorizada.

Uma das principais indagações que poderíamos evocar diz respeito à concepção de autonomia docente exposta por ele, bem como se os parâmetros adotados para designar

empiricamente um melhor desempenho acadêmico dos alunos cubanos, em especial na disciplina de matemática, são confiáveis para uma generalização maior onde se intente verificar a emancipação desses educandos.

Estas indagações serão desenvolvidas posteriormente. Neste momento desejamos apenas subsidiar a compreensão do ponto de vista de Carnoy sobre a eficácia do ensino cubano, assim como procuramos fazer com as proposições de Skinner sobre a eficácia do processo ensino/aprendizagem.

Estas discussões nos interessam especialmente devido ao fato de a inserção de sistemas apostilados de ensino em escolas públicas se apoiar justamente na defesa de que estes materiais didáticos são capazes de melhorar a qualidade, ou dito de outra forma, a eficácia da educação pública.

Se buscarmos uma aproximação da teoria de Carnoy, veremos que os sistemas apostilados buscam reproduzir algumas das características que este autor diz serem as responsáveis pelo sucesso da educação cubana.

Somente para citar alguns exemplos é recorrente no marketing efetuado pelas editoras que fornecem materiais apostilados, atribuir a seu produto o poder de unificar o conteúdo ensinado em todo um município, possibilitando que todos os alunos pertencentes ao sistema aprendam, na mesma sequência, e preferencialmente quase ao mesmo tempo, assim como também conferem ao material a capacidade de garantir um mínimo de conteúdos necessários ao bom desenvolvimento do educando.

Já em relação à teoria de Skinner podemos concluir que as apostilas se aproximam dela, pois são uma tentativa senão de efetivar uma prática de instrução programada, pelo menos do estabelecimento de um programa de ensino. Ou seja, as editoras de sistemas apostilados de ensino configuram-se na atualidade como as grandes programadoras de materiais didáticos.

A respeito disso devemos recorrer às origens deste tipo de material no Brasil. Por ocasião da pesquisa realizada durante o curso de mestrado pudemos verificar que a utilização de apostilas no Brasil esteve inicialmente atrelada aos cursinhos universitários³, na década de 20, visando atender aos jovens egressos da educação básica que desejavam ingressar nas Universidades Públicas – referências em excelência educacional – mas que sentiam uma grande lacuna na sua formação inicial.

³ A este respeito ver PIERONI, Rodrigo Figueiredo. A expansão do ensino franquizado: um estudo de caso. Campinas. Unicamp, 1998.

Os cursinhos universitários apresentaram-se como uma alternativa à preparação para o vestibular e ao utilizar apostilas durante a realização de seus cursos passou a conferir a este tipo de material didático uma aura de tecnologia educacional eficiente.

Mais adiante, por volta da década de 1970 o emprego de materiais apostilados passou a ser utilizado também nos níveis regulares de ensino adentrando a Educação Básica por meio, principalmente, das instituições particulares de ensino.

Cabe ressaltar que justamente quando a utilização das apostilas adentra a Educação Básica, o ensino de ciências está em discussão. No auge deste debate encontra-se o Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura, instituição ligada à UNESCO e fundada no Rio de Janeiro em 1946.

O IBECC se transformou em uma experiência institucional inovadora em termos de divulgação científica e do ensino de ciências ao estender suas atividades para São Paulo em 1950, concentrando iniciativas individuais, de professores e de cientistas até então esparsas (Krasilchik, 2000, p. 91). Ali, com sede inicial nas dependências da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (USP), passou a realizar projetos de divulgação científica e de educação em ciências, acompanhados da elaboração de material didático, manufaturados inicialmente em um galpão no campus universitário, e com o apoio do governo federal e de secretarias estaduais de educação, bem como de agências internacionais, como a Fundação Ford e a Fundação Rockefeller. (ABRANTES; AZEVEDO, 2010, p. 470).

A constituição e a atuação do IBECC são de importância para a compreensão da relação entre materiais apostilados e a utilização programada. A inserção de materiais didáticos que utilizam preceitos de instrução programada é expressa em livro didático do IBECC destinado ao ensino de Física da Luz ⁴ que integrava um projeto piloto desenvolvido em São Paulo.

O livro apresentado preconiza apresentar um material onde o aluno possa se auto instruir, propondo novas técnicas de Ensino de Física que se valem justamente da instrução programada para garantir eficácia a todo processo.

A direção do Projeto esteve entregue a três técnicos da UNESCO e contou com a colaboração de dois consultores em Instrução Programada e Filmes Educativos. Participaram do Projeto 26 professores de Física dos seguintes países latino-americanos: Argentina, Brasil, Chile, Cuba, Equador, Honduras, Peru e Venezuela. (UNESCO-IBECC, 1964).

O material a que tivemos acesso e que faz parte deste projeto piloto de ensino de física propõe a utilização de um esquema de instrução programada estruturada em cinco partes que

⁴ Material gentilmente cedido para consulta pela Profa. Maria Cristina de Senzi Zancul. (FCL UNESP-Araraquara)

se complementam, a saber: um livro texto, um material de experiências, filmes mudos de curta duração, filme sonoro e programas de televisão.

Percebemos que este material parte de um ponto base: o livro texto. Este é acompanhado de outros recursos didáticos que visam propiciar a experimentação do conteúdo proposto, ou sua ilustração ou complementação.

Eis o aspecto que nos interessa.

A maioria dos livros didáticos que utilizamos na atualidade ainda segue esta estrutura fundamental dos cadernos propostos pelo IBEC-UNESCO para o ensino de Física. Não obstante a suas peculiaridades, os sistemas apostilados de ensino também apresentam estruturação semelhante, pois são constituídos de um livro texto que condensa as principais instruções e conceitos a serem abordados em sala de aula, assim como indicam as atividades, exercícios e experiências que devem ser realizadas. Também são frequentemente complementados com materiais adicionais, como por exemplo material multimídia ou suporte on-line que visam ilustrar o conteúdo exposto na apostila.

O que quisemos demonstrar é que os cadernos do IBEC-UNESCO constituíram-se num grande referencial para a produção didática no Brasil, ditando uma tendência editorial presente até os dias atuais que confere a formatação padrão de livros didáticos e sistemas apostilados de ensino. .

Podemos então, previamente, concluir que os materiais apostilados de ensino são uma tentativa de aprimoramento da tecnologia educacional em grande parte influenciada por técnicas de instrução programada.

O nosso principal intento ao discorrer sobre a teoria de Skinner e sobre a obra de Carnoy é demonstrar os fundamentos por de trás do contexto atual, onde os materiais apostilados ganham força.

Dessa forma, podemos retomar a tese de Claudio de Moura Castro no artigo que citamos há pouco.

Por mais estranha que as afirmações e comparações de Castro, amparadas pelas técnicas de Lemov, possam parecer àqueles que compreendem a educação humana como um processo complexo e subjetivo que vise à emancipação e à autonomia é preciso reconhecer a utilidade e aplicabilidade delas no contexto da sociedade do capitalismo tardio.

Hoje, mais que na época de Skinner, é urgente a necessidade da educação em massa. No momento atual em nosso país os holofotes se voltam para questão da formação técnica profissionalizante e coloca em discussão, dentre outras coisas, a atuação do ensino médio e a questão da formação propedêutica e da formação profissional, trazendo à tona a celeuma que

persiste na história brasileira em que o embate entre a formação geral e formação para o mundo do trabalho, torna-se mais forte e ao mesmo tempo dicotômico.

No entanto, o que é necessário constatar neste momento é que se o objetivo da educação for simplesmente a manutenção da ordem vigente e o desenvolvimento técnico da produção de melhores condições de existência, a tese de Castro é bastante viável e coerente.

Os exemplos citados por Skinner revelam a potencialidade da instrução programada e do emprego de automatismos em educação. As asseverações de Carnoy demonstram como um sistema totalitário e conservador podem ser eficientes na obtenção de objetivos comuns.

Portanto, Castro, no cenário da sociedade capitalista atual, é razoável ao propor a aplicação de manuais didáticos que se estruturam de forma similar aos manuais de aeronaves. Ou seja, se o intuito for apenas instrumentalizar a população para uma atuação eficiente na sociedade industrializada, o emprego de materiais programados de forma rígida, concisa, diretiva e padronizada pode ser uma alternativa bastante eficaz.

Vemos que tanto Skinner quanto Carnoy apontam para a importância de mecanismos de controle que direcionem o processo de ensino. O primeiro aponta a necessidade de controle dos estímulos garantindo que os estudantes estejam submetidos às contingências corretas; o segundo demonstra como o ensino cubano controla seu sistema de ensino por meio de uma rígida estrutura de controle, totalmente centralizadora e hierarquizada.

Diante deste fato torna-se imperativo, neste texto, a discussão dos mecanismos sociais de controle.

3. Mecanismos de controle social: diferentes abordagens.

Diante do exposto, discorreremos sobre algumas abordagens teóricas a respeito dos mecanismos de controle engendrados pela sociedade. Para tanto recorreremos a nomes como Michel Foucault, Erving Gofman, Georges Lapassade, Norbert Elias, Agnes Heller, dentre outros.

O intuito desta seção é, além de tencionar diferentes pontos de vista sobre a questão do controle exercido socialmente, demonstrar ao leitor as razões de nossa opção teórica pelo referencial frankfurtiano.

Começemos nossa reflexão por um clássico na discussão dos mecanismos de controle: a teoria marxista. Para tanto, discorreremos sobre a Teoria do Cotidiano.

Uma análise marxista preza por discutir criticamente as características históricas e materiais que determinam o sistema de organização e divisão social do trabalho, determinando, portanto, as relações econômicas e políticas que possibilitam o exercício do poder e a hegemonia de um estrato da população em detrimento de outros que são explorados por meio de processos alienantes.

La vida cotidiana es el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social.

Ninguna sociedad puede existir sin que el hombre particular se reproduzca, así como nadie puede existir sin reproducirse simplemente. Por consiguiente, en toda sociedad hay una vida cotidiana y todo hombre, sea cual sea su lugar ocupado en la división social del trabajo, tiene una vida cotidiana. Sin embargo, esto no quiere decir de ningún modo que el contenido y la estructura de la vida cotidiana sean idénticos en toda sociedad y para toda persona. (HELLER, 1994, p.19).

Esta autora propõe três conceitos importantes para a compreensão da vida cotidiana: Homem singular (conceito neutro), Homem particular (relacionado à alienação) e Indivíduo (relacionado à superação da alienação). Heller nos apresenta que a vida cotidiana está ligada à reprodução do homem particular, do homem concreto. Isto significa dizer que o cotidiano visa à reprodução particular de cada um, a sobrevivência, e que esta reprodução, conseqüentemente, corrobora com a reprodução da sociedade. É notável que o homem na labuta de suas atividades diárias não reflete sobre a finalidade de seus atos e, dessa forma, ele está participando da reprodução social, sem ter a consciência de fazê-lo.

Heller (1970, p.19) em outra publicação, fala-nos mais sobre a definição de vida cotidiana:

A vida cotidiana é a vida de todo homem. Todos a vivem, sem nenhuma restrição, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico. Ninguém consegue identificar-se com sua atividade humano-genérica a ponto de poder desligar-se inteiramente da cotidianidade. E, ao contrário, não há nenhum homem, por mais “insubstancial” que seja, que viva tão somente na cotidianidade, embora essa o absorva preponderantemente.

A vida cotidiana é a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se “em funcionamento” todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias. O fato de que todas as suas capacidades se coloquem em funcionamento determina também, naturalmente, que nenhuma delas possa realizar-se, nem de longe, em toda sua intensidade. O homem da cotidianidade é atuante e fruidor, ativo e receptivo, mas não tem nem tempo nem possibilidade de se absorver inteiramente em nenhum desses aspectos; por isso, não pode aguçá-los em toda sua intensidade.

A vida cotidiana é, em grande medida, heterogênea; e isso sob vários aspectos, sobretudo no que se refere ao conteúdo e à significação ou importância de nossos tipos de atividade. São partes orgânicas da vida cotidiana: a organização do trabalho e da vida privada, os lazeres e o descanso, a atividade social sistematizada, o intercâmbio e a purificação.

Vemos que a cotidianidade compõe-se na própria existência humana. A vida cotidiana é um aspecto tão arraigado na organização social que não pode ser totalmente descartada, mesmo que o indivíduo busque a superação dos processos de alienação, não poderá fazê-lo por completo, estando sempre imerso em alguma medida no processo heterogêneo dos afazeres cotidianos.

Ao mesmo tempo não se está totalmente imerso na cotidianidade. Alguns estratos da sociedade teriam mais possibilidades de desenvolver características individuais e, por conseguinte, mais condições de homogeneizar esforços intelectuais que superem a heterogeneidade cotidiana.

O importante, para esta teórica, é a percepção de que são as atividades diárias que constituem a vida cotidiana e que estas ocupações exigem diversas habilidades, no entanto, nenhuma delas é levada à plenitude de seu potencial. As exigências feitas ao homem cotidiano são rasas em elaboração e intelectualidade e ao mesmo tempo tão heterogêneas que impedem que ele tenha plena consciência de seus próprios atos, desconhecendo sua participação na reprodução da sociedade e do gênero humano.

A existência cotidiana, ao impedir um esforço intelectual e homogêneo, produz uma cisão da vida pública e da vida privada, produzindo a alienação – fator preponderante no controle e na reprodução social.

El echo es que la vida privada está en correlación con el concepto de vida pública, mientras que la cotidianidad está relacionada con lo no cotidiano,

con la actividad inmediatamente genérica por-sí. La escisión entre las dos primeras es por principio un fenómeno de alienación; la vida puramente privada es tan alienada (aunque de forma distinta) como la vida pública desligada de ella. (HELLER, 1994, p.101)

A alienação aqui mencionada pode ser compreendida como um processo de inversão que ocorre no cerne da atividade humana de transformação da natureza. Esta compreensão levar-nos-ia a afirmar que a vida cotidiana é um produto da atividade humana; no entanto, no sistema social vigente – sociedade capitalista – a cotidianidade, embora criada pelo homem, passa a dominá-lo, impedindo o exercício da individualidade e propiciando a reprodução e manutenção dos padrões sociais vigentes.

Podemos constatar então que um referencial marxista postula que os mecanismos de controle sociais estão presentes na existência cotidiana e são perpetuados de forma alienante produzindo uma cisão entre vida privada e pública, minando a capacidade reflexiva do indivíduo que absorto em atividades heterogêneas, não consegue valer-se a contento de sua capacidade intelectual que necessitaria de um aprofundamento conseguido somente por meio de um esforço homogêneo que conseguisse, ao menos em parte, não estar ligado à sobrevivência imediata.

Se tomássemos esta corrente teórica como vertente principal, o objetivo de nosso trabalho consistiria em analisar se a inserção de materiais apostilados corrobora para manutenção de atividades cotidianas heterogêneas perpetuando a divisão social do trabalho e impedindo um esforço homogêneo que possibilitasse o exercício da autonomia docente.

Para prosseguir nossa explanação sobre os mecanismos de controle social continuaremos a expor outras correntes teóricas que possibilitam a análise sobre mecanismo de controle. Abordaremos, portanto, um clássico nessa discussão: Michel Foucault.

Este pensador francês, marcado pela vivência da guerra, pela preconceituosa concepção do homossexualismo de sua época e pela atmosfera filosófica vivenciada ao longo de sua formação pelo contato com grandes mestres, inaugurou novos paradigmas no pensamento contemporâneo.

A obra do referido autor é densa e extensa. Deter-nos-emos, portanto, a discutir as suas asseverações a respeito de como o exercício do poder proporciona uma disciplina calcada na vigilância e na punição, propiciando por meio de mecanismos repressivos o controle social.

Foucault demonstra como a tecnologia política sempre esteve voltada ao controle disciplinar dos sujeitos. Ao traçar uma trajetória histórica da punição apresenta a evolução das penas impingidas sobre os corpos dos condenados demonstrando como suplícios físicos foram

mitigados evoluindo para um rígido sistema de vigilância, que por meio da constituição de instituições completas e austeras, possibilita um domínio pleno sobre os sujeitos.

É bem verdade que Foucault valeu-se da análise do sistema prisional para propor sua tese. No entanto, podemos reconhecer muitos aspectos característicos da prisão em nossa sociedade.

Uma análise mais engajada poderia inclusive indagar: não seria nosso ambiente social uma grande máquina carcerária? Porém, pretendemos apenas evidenciar que uma prisão, da forma como foi descrita por Foucault, deixa mais evidentes algumas características presentes em toda vida social e conseqüentemente em outras instituições sociais de grande importância como Escolas, Hospitais, Quartéis, Manicômios, Fábricas, entre outras que se assemelham às características prisionais de vigilância e controle, e, conseqüentemente, do exercício do poder.

O aparelho disciplinar perfeito capacitaria um único olhar tudo ver permanentemente. Um ponto central seria ao mesmo tempo fonte de luz que iluminasse todas as coisas, e lugar de convergência para tudo o que deve ser sabido: o olho perfeito a que nada escapa e centro em direção ao qual todos os olhares convergem. (FOUCAULT, 2004, p. 147).

Ao descrever o aparelho disciplinar perfeito, Foucault vale-se de uma analogia arquitetural: o Panóptico, construção, preferencialmente circular com uma torre central que contempla a observação de todos os seus pontos por um único observador. Adotada em diferentes instituições como prisões, escolas e hospitais, a arquitetura panóptica faz com que a iluminação que incide sobre a cela, leito ou sala de estudos possibilite imediatamente ao observador externo o conhecimento da habitação dos espaços, assim como da atividade dos habitantes.

Esta arquitetura empregada em uma prisão permitiria a um único guarda detectar quase que instantaneamente uma tentativa de fuga; em um hospital permitiria a um número reduzido de enfermeiros o reconhecimento de ataque, crise ou atitude que viesse a comprometer a estabilidade do paciente; e em uma escola por sua vez um único bedel poderia visualizar os mínimos extravios de atenção dos alunos, assim como observar a atuação dos diferentes professores, discriminando, por exemplo, quais são os mais permissivos ou exigentes, que mantêm a ordem ou permitem a descontração, entre muitas outras constatações.

Dáí o efeito mais importante do Panóptico: induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder. Fazer com que a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo se é descontínua em sua ação; que a perfeição do poder tenda a tornar inútil a atualidade de seu exercício; que esse aparelho arquitetural seja uma máquina de criar e sustentar uma relação de poder independente

daquele que o exerce; enfim, que os detentos se encontrem presos numa situação de poder de que eles mesmos são os portadores. Para isso, é ao mesmo tempo excessivo e muito pouco que o prisioneiro seja observado sem cessar por um vigia; muito pouco, pois o essencial é que ele se saiba vigiado; excessivo, porque ele não tem necessidade de sê-lo efetivamente. Por isso Bentham colocou o princípio de que o poder devia ser visível e inverificável. Visível: sem cessar o detento terá diante dos olhos a alta silhueta da torre central de onde é espionado. Inverificável: o detento nunca deve saber se está sendo observado; mas deve ter certeza de que sempre pode sê-lo. (FOUCAULT, 2004, p. 167).

A passagem acima demonstra a eficácia de uma arquitetura panóptica. O detento ou, se tomarmos analogamente a sociedade, o indivíduo é constantemente controlado, não por um efetivo e constante exercício de vigilância, mas sim pela possibilidade real de sua constância.

A eficácia do modelo panóptico é acentuada em nossa época pelo desenvolvimento tecnológico. É cada vez mais comum sermos filmados enquanto caminhamos pelas ruas da cidade. É bem provável que não haja ninguém apreciando a captação das cenas que protagonizamos; no entanto é totalmente possível que alguém o faça a qualquer momento.

Somos dependentes de nossos aparelhos celulares, somente para citar outro exemplo, e por meio deles podemos ser rastreados onde quer que estejamos e embora seja perfeitamente conclusivo que nenhuma operadora de celular tenha interesse em mapear constantemente o paradeiro de seus clientes é igualmente pertinente que possa ser necessário localizar um ou outro usuário. O mesmo se aplica à utilização de aparelhos GPS que podem servir tanto para que o usuário se localize como para que seja localizado.

No cenário educacional também vivemos situações semelhantes. Desde as já primitivas câmeras em salas de aulas até os sofisticados Ambientes Virtuais de Aprendizagem, onde o professor ou tutor pode, não apenas disponibilizar os conteúdos, materiais e atividades, como também ter acesso a informações de quando, onde e por quanto tempo o aluno apreciou determinado conteúdo, ou trabalhou sobre determinada atividade.

É inegável a existência do controle panóptico e de seu princípio de possibilidade constante de vigilância em nosso cotidiano.

Segundo Foucault, o exercício do poder, por meio de um controle exercido por um mecanismo disciplinar eficiente, visa o bom adestramento dos indivíduos, sendo que este processo, por sua vez, está associado ao emprego de instrumentos simples: a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame.

A vigilância hierárquica está relacionada à necessidade de gerir situações sociais mais complexas. Para se manter a ordem é necessário que aqueles que estão sob controle sejam observáveis o tempo todo.

De acordo com o autor o exercício do poder por meio da vigilância hierárquica é:

O que permite ao poder disciplinar ser absolutamente indiscreto, pois está em toda parte e sempre alerta, pois em princípio não deixa nenhuma parte às escuras e controla continuamente os mesmo que estão encarregados de controlar e absolutamente ‘discreto’, pois funciona permanentemente e em grande parte do tempo em silêncio. (FOUCAULT, 2004, p.148).

Já em relação à sanção normalizadora, Foucault (2004, p. 149) adverte que “Na essência de todos os sistemas disciplinares, funciona como um pequeno mecanismo penal.”

Foucault revela que em todas as instituições sociais (escolas, prisões, quartéis, etc.) existe uma série de micropenalidades que reprimem quaisquer desvios em relação a horários, frequência e execução das atividades. Esta repressão ocorre por meio de sanções, penalidades que, assim como a vigilância, são tomadas de forma hierárquica, a fim de normalizar as condutas.

O Normal se estabelece como princípio de coerção no ensino, com a instauração de uma educação estandardizada e a criação das escolas normais; estabelece-se no esforço para organizar um corpo médico e um quadro hospitalar da nação capazes de fazer funcionar normas gerais de saúde; estabelece-se na regularização dos processos e dos produtos industriais. (FOUCAULT, 2004, p.153).

Aqui podemos visualizar a importância da normalização para os mecanismos de controle. Coercitivamente implantada, a norma é um padrão de conduta que está intimamente ligada ao funcionamento dos processos socialmente necessários tanto à sociedade quanto à fábrica.

As atividades de vigilância e normalização são eficazes no controle dos indivíduos porque se fundem na prática do exame.

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos dispositivos de disciplina o exame é altamente ritualizado. (FOUCAULT, 2004, p.154)

Vemos, portanto, que a teoria de Foucault apresenta uma análise conspícua sobre o mecanismos de controle. E, de acordo com o que já comentamos bastante aplicável a nossa realidade, sendo em muitos aspectos os mecanismos de vigilância, sanção e exame, amplificados pelo aparato tecnológico que temos à disposição.

Dessa forma, se nossa opção teórica fosse esta poderíamos nos indagar: A inserção das apostilas em escolas públicas em alguma medida corrobora para a efetivação de mecanismos de vigilância, sanção e exame da prática docente?⁵

Embora consigamos explicar muitos fatos do contexto educacional contemporâneo por meio da lógica foucaultiana, não nos ateremos a este viés teórico.

Outro autor que contribui para o entendimento dos mecanismos de controle por meio da análise de instituições sociais é Erving Goffman.

Este teórico canadense, que construiu uma carreira acadêmica nos Estados Unidos da América, dedicou-se em especial à análise de instituições totais.

Uma instituição total pode ser definida como um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada. As prisões servem como exemplo claro disso, desde que consideremos que o aspecto característico de prisões podem ser encontrados em instituições cujos participantes não se comportaram de forma ilegal. (GOFFMAN, 1974, p.11).

Desde já percebemos que Goffman e Foucault têm um interesse em comum. No entanto, aquele se preocupa mais com o funcionamento de hospitais para doentes mentais, os conhecidos manicômios, que embora seja total como a prisão atende a outros fins.

Segundo Goffman as instituições totais podem ser classificadas em cinco tipos. O primeiro é destinado a abrigar pessoas consideradas incapazes e inofensivas, situação em que se enquadrariam asilos e orfanatos; o segundo ocupa-se de pessoas consideradas incapazes e danosas à comunidade, categoria esta que abarcaria sanatórios para aqueles que adoeceram de patologias infectocontagiosas e/ou para doentes mentais; o terceiro pretende proteger a comunidade daqueles que praticam intencionalmente malefícios, neste grupo encontraríamos as cadeias, prisões e penitenciárias; o quarto seria aquele em que os internos dedicam-se à realização de um trabalho específico, neste caso encontram-se quartéis, escolas internas, entre outras; por fim, o quinto tipo de instituição total descrito pelo autor é aquele em que os indivíduos ingressam para isolarem-se do mundo, servindo na maioria dos casos para instrução de religiosos como os mosteiros e conventos.

⁵ A este respeito pudemos, por ocasião da escrita da dissertação de mestrado, chegar a algumas conclusões preliminares:

Assim, podemos entender os sistemas de ensino como as torres que vigiam a todo o tempo os que lhe foram segregados, as escolas são as celas, os alunos e professores são os prisioneiros, e, por fim, as apostilas são as janelas que trazem a luz do saber, ao mesmo tempo em que revelam a silhueta dos vigiados, proporcionando um alto nível de controle, tanto sobre a aprendizagem discente, quanto sobre o trabalho docente. (AMORIM, 2008, p.43)

Vemos, portanto, que os cinco tipos de instituições totais descritos por Goffman são nossas contemporâneas e continuam a ter uma atuação intensa na manutenção da estrutura social vigente.

O autor nos adverte que cada tipo de instituição, assim como cada estabelecimento em particular, possui características únicas; no entanto ressalta que existe uma gama de traços comuns entre as instituições totais que podem ser verificados como distintivos deste tipo de organização.

Uma disposição básica na sociedade moderna é que o indivíduo tende a dormir, brincar e trabalhar em diferentes lugares, com diferentes co-participantes, sob diferentes autoridades e sem um plano racional geral. O aspecto central das instituições totais pode ser descrito com a ruptura das barreiras que comumente separam essas três esferas da vida. Em primeiro lugar, todos os aspectos da vida são realizados no mesmo local e sob uma única autoridade. Em segundo lugar, cada fase da atividade diária do participante é realizada na companhia imediata de um grupo relativamente grande de outras pessoas, todas elas tratadas da mesma forma e obrigadas a fazer as mesmas coisas em conjunto. Em terceiro lugar, todas as atividades diárias são rigorosamente estabelecidas em horários, pois uma atividade leva um tempo predeterminado, à seguinte, e toda a sequência de atividades é imposta de cima, por um sistema de regras as várias atividades obrigatórias são reunidas num plano racional único, supostamente planejado para atender aos objetivos oficiais da instituição. (GOFFMAN, 1974, p.17).

A atuação das instituições totais, portanto, configura-se por meio do controle exercido sobre as atividades individuais: realização coletiva e imposição de regras quanto a sua execução e ao tempo empregado para executá-la. Dessa forma, preconiza uma rotina rígida e bastante hierarquizada que se utiliza de mecanismos de coerção e controle para sua realização.

Neste ponto podemos questionar: qual a relação existente entre as características das instituições totais e os mecanismos de controle social?

Individualmente tais aspectos são encontrados em outros locais, além das instituições totais. Por exemplo, nossos grandes estabelecimentos comerciais, industriais e educacionais cada vez mais apresentam refeitórios e recursos de distração para seus participantes; no entanto, o uso de tais recursos ampliados é sob muitos aspectos voluntários e há cuidados especiais para que a linha comum de autoridade não se estenda a eles. De forma semelhante, as donas de casa ou famílias de fazendeiros podem ter todas as suas principais esferas da vida dentro da mesma área delimitada, mas essas pessoas não são coletivamente arregimentadas e não vão para as atividades diárias na companhia imediata de pessoas semelhantes. (GOFFMAN, 1974, p.18).

Constatamos, desse modo, que as instituições totais são locais onde o controle sobre o interno deve ser geral e irrestrito. Para tanto são utilizados mecanismos que na vida social aparecem isoladamente, com o intuito de manter todas as variáveis da vida cotidiana sobre um único domínio, estabelecendo um padrão de conduta que possibilite a monitoração constante

dos atos individuais. Todavia, diferentemente do que pensava Foucault, Goffman não atribui ao mecanismo disciplinar a eficácia do controle social. Para este último as instituições totais efetuam suas três tarefas (fazer tudo em único local, fazer tudo coletivamente, fazer tudo em uma ordem predeterminada de tempo que levará à atividade seguinte) por meio de um processo de interação social entre dois grupos, os internos e a equipe dirigente, assim como por meio da interação dos membros de cada grupo entre si.

Em sua obra *Manicômios Prisões e Conventos* (1974), Goffman analisa um exemplo clássico de instituição total: o Hospital Psiquiátrico. O autor discorre sobre os processos aos quais são submetidos os internados para que possam sujeitar-se à rotina da instituição, revelando não somente os vieses destes processos, mas apontando as consequências morais e psicológicas que são acarretadas a estes indivíduos.

Outro aspecto abordado pelo teórico é a situação da equipe dirigente, que devido à natureza das instituições totais, é submetida a um tenso e estressante ambiente de trabalho.

Contudo, a grande contribuição de Goffman é a de demonstrar que Instituições Totais nem sempre conseguem cumprir seu papel. Não obstante a este fato e mesmo que uma instituição total falhe em seus propósitos, ainda assim ela terá uma função e consequentemente um benefício social. O alerta que nos faz o autor é o seguinte: “Os doentes mentais podem ser esmagados pelo peso de um ideal de serviço que torna a vida mais fácil para todos.” (GOFFMAN, 1974, p.312).

Ao comparar as instituições totais e a sociedade é fácil constatar, como já nos alertou o autor, que as características das primeiras estão diluídas na segunda, pois, da mesma forma que isolamos do convívio social os internos das prisões, hospitais, quartéis, conventos, dentre tantos outros, privando-lhes objetos e atividades individuais de modo a aliená-los de sua própria personalidade para que possam ser ressocializados, podemos ver que socialmente numerosas são as tentativas de totalização empreendidas com intuito de transformar a sociedade em uma grande instituição total onde alguns estratos da sociedade exercem a função de equipe dirigente, enquanto a maioria atua como internados, encontrando-se expropriados de sua própria individualidade, alienados do processo cultural, vivendo à margem dos progressos alcançados pela humanidade.

Pensar a educação a partir das postulações de Goffman nos leva a indagar se as atividades escolares realizadas em um mesmo local, coletivamente e numa sequência predeterminada de tempo pode levar à formação do intelecto ou a sua dominação por meio do controle da equipe dirigente.

Da mesma forma podemos nos indagar se a inserção dos materiais apostilados pode ser entendida como uma tentativa de otimização dos processos escolares assemelhando-os aos de uma instituição total. Será a adoção de apostilas um ideal de serviço que facilita a vida dos dirigentes, porém esmaga a individualidade dos discentes?

Embora a compreensão das instituições totais nos indique a origem de algumas práticas do cotidiano escolar acreditamos que esta teoria não abarca o cerne da questão deste trabalho: a autonomia docente.

Prossigamos, portanto, a análise.

Para ampliar nossa compreensão dos mecanismos de controle outro referencial importante nos é fornecido por Georges Lapassade. Este psicólogo francês dedicou-se ao desenvolvimento da psicologia institucional e tornou-se um expoente em psicossociologia.

Em sua obra intitulada Grupo, Organizações e Instituições, Lapassade (1989, p.35), nos proporciona a compreensão de seu entendimento sobre o modo como a sociedade se organiza.

A experiência imediata da vida social situa-se sempre em grupos: a família, a classe, os amigos. No trabalho o horizonte imediato da experiência é sempre constituído por grupos: é a equipe na empresa, é o grupo sindical. Mas logo, nessas organizações, aparece rapidamente um novo elemento; o grupo é aprisionado num sistema institucional: a organização da Empresa, da Universidade. Nesse nível, distancia-se a possibilidade de ação direta sobre as decisões: tenho subitamente o sentimento de uma impotência, e parece-me que as decisões são, com frequência, tomadas em outro lugar, sem que eu seja consultado.

A experiência inicialmente vivida, e depois refletida, dessa contradição colocou para os homens, já há muito tempo, um problema que a história não foi capaz de resolver. Assim que uma sociedade se organiza – e ela deve necessariamente organizar-se – os homens deixam de participar das decisões essenciais, e descobrem que estão separados dos diferentes sistemas de poder.

Essa separação é, como o diz Marx, o modo fundamental de existência na ‘sociedade burguesa’. Ela penetra então em todas as esferas da existência, e mesmo da existência privada: os pequenos grupos da vida quotidiana são superdeterminados por essa organização da separação, que atinge o seu mais alto grau na sociedade moderna burocrática moderna.

No trecho citado, Lapassade nos aponta a necessidade de viver em grupo própria dos seres humanos e conseqüentemente a exigência de uma organização para a vivência grupal. Podemos sem hesitar afirmar que para este autor uma sociedade, seja qual for sua natureza, não pode prescindir de uma organização. O problema levantado por ele é que, ao organizar-se, a sociedade tolhe do indivíduo a capacidade de decisão. O destino do grupo passa, portanto, a independer das opções individuais.

Expondo suas influências marxistas Lapassade revela que a separação existente entre o indivíduo e poder (de decisão) é a própria base da sociedade burguesa.

Lapassade faz uma interessante análise acerca das fases de desenvolvimento das organizações sociais, assim como se debruça sobre questões teóricas importantes à psicossociologia e aos procedimentos de dinâmica e terapia de grupo. Neste trabalho, no entanto, nos atentaremos sobre os três conceitos fundamentais, expostos pelo autor, para compreendermos o modo como uma sociedade efetivamente se organiza. Que são: Grupo, Organização e Instituição.

A definição de grupo apresentada é a seguinte:

Um grupo é constituído por um conjunto de pessoas em relação umas com as outras e que se uniram por diversas razões: a vida familiar, uma atividade cultural ou profissional, política ou esportiva, a amizade ou a religião... Ora todos esses grupos – equipes, oficinas, clubes, células – parecem funcionar segundo processos que lhes são comuns, mas que não se tem costume de observar espontaneamente. Nós vivemos em grupos sem tomar consciência das leis de seu funcionamento interno. (LAPASSADE, 1989, p. 65).

Podemos então concluir que seria impossível viver, ao menos na conjuntura atual, sem filiar-se a algum tipo de grupo. Pelo contrário, integramos cotidianamente diferentes grupos e por diversas causas. Embora não reflitamos sobre a necessidade de nos agruparmos, como bem expõe o autor, o fazemos constantemente, em diferentes associações. A família, os amigos, o grupo teatral, o coral da igreja, o futebol de fim de semana, são apenas alguns exemplos de agrupamentos. O grupo passa a ser a unidade celular de uma sociedade.

Ao abordar o termo Organização, Lapassade (1989, p.101) nos apresenta duas significações do termo antes de pronunciar-se a respeito.

O termo organização tem, pelo menos, duas significações :

- por um lado, ele designa um ato organizador que é exercido nas instituições;
- por outro lado, ele se refere a realidades sociais: uma fábrica, um banco, um sindicato, são organizações (a sociologia, por volta de 1900, dizia: instituições).

Chamarei, portanto, de organização uma coletividade, instituída com vistas a objetivos definidos, tais como a produção, a distribuição de bens, a formação de homens. Os três exemplos propostos designam empresas no sentido mais amplo do termo; e, mais precisamente, uma empresa industrial, uma empresa comercial, uma instituição de educação.

Vemos que a diferença principal entre a organização e o grupo é atribuída pela finalidade. Ao integrarmos um grupo, não necessariamente temos um objetivo a alcançar, uma finalidade a perseguir; já uma organização busca a consecução de metas predeterminadas.

Como bem diz Lapassade, uma organização é uma empresa em seu sentido amplo, ou seja, uma organização é um empreendimento, um feito, uma realização social.

Para que atenda suas demandas por educação, consumo, segurança, assistência social ou médica, infraestrutura, dentre outras, uma sociedade precisa organizar-se. Dito de outra forma, para ter suas necessidades supridas uma sociedade deve valer-se dos grupos que a compõe para propor empreendimentos com objetivos definidos, configurando diversas organizações.

Vejamos agora o conceito de instituição: “Compreende-se por instituições:

- grupos sociais oficiais: empresas, escolas, sindicatos;
- sistemas de regras que determinam a vida desses grupos.” (LAPASSADE, 1989, p. 197)

A primeira compreensão de instituição a aproxima do conceito de organização, porém atribui-lhe um caráter oficial. Dito de outra forma, uma organização pode ser oficial ou oficiosa: quando for a primeira será uma empresa institucionalizada, quando for a segunda será apenas uma empresa. A segunda compreensão nos remete a um âmbito mais abstrato e nos revela o caráter institucional das regras sociais.

Nesse sentido, instituição é tida como aqueles preceitos que foram arraigados na vivência grupal e que são a base fundante da vivência do grupo. É a partir desta compreensão que podemos afirmar que o casamento monogâmico é uma instituição da sociedade ocidental cristã, só para tomar um exemplo cotidiano.

Lapassade afirma que os preceitos que regem a vida social são firmemente fundados em nossa prática social ao ponto de o nosso consciente ser instituído (1989, p. 195).

Somente para melhor ilustrar o conceito de instituição, vejamos a evolução histórica do termo apresentada pelo autor em questão.

O sentido do conceito de instituição modificou-se profundamente desde mais ou menos um século. No tempo de Marx, quer dizer, no século XIX, entendia-se por instituições, essencialmente, os sistemas jurídicos, o direito, a lei. Para o marxismo, portanto, as ‘instituições’ e as ‘ideologias’ são as ‘superestruturas’ de uma sociedade dada, cujas ‘infraestruturas’ são as forças produtivas e as relações de produção.

Depois, numa segunda fase, o conceito assume uma importância central em sociologia com a escola francesa. No começo do século XX, Durkheim e a sua escola definem a sociologia como uma ciência das instituições.

Hoje em dia, enfim, ingressamos, com o estruturalismo, numa nova fase que conduz a uma profunda reorganização do conceito, em ligação com as práticas institucionais que se desenvolvem nos domínios da psiquiatria, da pedagogia e da psicossociologia. (LAPASSADE, 1989, p.197).

A grande contribuição de Lapassade é a análise do processo de agrupamento humano que, por meio da busca de objetivos definidos, passa a ser organizado e institucionalizado, fazendo com que haja a cisão, ou melhor, a separação do indivíduo e do poder de decisão.

Todavia, para melhor compreendermos a relevância do ponto de vista deste autor sobre os mecanismos de controle é preciso que nos atentemos para os conceitos de burocracia e autogestão por ele abordados.

Quanto à burocracia o autor revela-nos que este termo pode ser compreendido de três maneiras diferentes. Para a ciência política sua compreensão está ligada ao domínio do aparelho administrativo, no poder praticado de dentro dos escritórios. Para a sociologia é um sistema de organização racional. Já para o senso comum a burocracia refere-se aos tramites necessários à consecução de uma tarefa, ou seja, aos documentos exigidos (a “papitada”).

A burocracia é assim uma forma de organização da produção: há burocracia quando a organização da sociedade tornou-se propriedade privada de alguns. A burocracia é assim uma estrutura social e um sistema de poder cuja primeira forma histórica é o modo de produção dito ‘asiático’, em que prefiro chamar de modo de produção burocrático.

Essa figura histórica, essa gênese da burocracia leva-nos assim a considerar como um momento histórico logicamente ulterior a definição de burocracia e de suas fontes em termos de função e disfunção – em termos modernos. O primeiro momento da burocracia é o da passagem da gestão para o domínio e à exploração. É um momento político.

A primeira definição da burocracia só pode, portanto, ser enunciada em termos de classe dirigente. (LAPASSADE, 1989, p.110).

O autor conclui, portanto, que a burocracia é que possibilita a organização do grupo por meio da separação entre o indivíduo e o poder de decisão. É a organização burocrática que permite o estabelecimento de chefes de estados e de tantos outros líderes que passam a gerir as decisões que afetam toda a coletividade. A questão do controle social é, portanto, realizada pela máquina burocrática e se justifica pela necessidade política de governabilidade do grupo (sociedade).

Como alternativa o autor apresenta a possibilidade de autogestão, que é considerada por ele, como a técnica de gestão em que as decisões não ficam restritas a um grupo minoritário detentor dos meios de produção e do poder político.

A autogestão supõe, com efeito, motivações e decisões verdadeiramente coletivas; ela tem raízes na ‘vida afetiva’ e na ‘cultura’ dos grupos. A psicossociologia mostrou antes da psicanálise e com ela, que as definições clássicas da democracia, implícitas na autogestão, supõem uma concepção do homem que esquece o inconsciente dos indivíduos e dos grupos. Daí vem a ideia nova da autogestão, de tipo não diretivo, que permitiria aos grupos sociais desenvolver autênticos comportamentos instituintes. (LAPASSADE, 1989, p.269).

Dessa forma, Lapassade conclui que a autogestão seria uma alternativa à alienação propiciada pelo processo de organização social. Somente por meio de uma autogestão não diretiva é que a sociedade poderia ser organizada de forma que as instituições vigentes fossem efetivadas pelo interesse legítimo do grupo e não de uma classe dirigente.

Para este autor o mesmo se aplica à educação e assim propõe os termos burocracia pedagógica e autogestão pedagógica. O primeiro seria defendido com base no argumento de que é preciso acostumar os jovens à rotina futura e o segundo também seria pautado no princípio não diretivo, devendo a intervenção docente estar condicionada ao pedido de auxílio do aluno que deveria autogerir sua educação.

Afora a polêmica que a questão do princípio não diretivo pode causar no cenário educacional, pensar a inserção de Sistemas Apostilados de Ensino em escolas públicas sobre o viés teórico de Lapassade levar-nos-ia a indagar: Em que medida a utilização de apostilas possibilita uma separação entre o poder de decisão e os interesses do grupo?

Não obstante a relevância desta questão, acreditamos ser necessário ainda percorrer outros pontos de vista para que possamos melhor discorrer sobre a questão da autonomia docente.

Vejamos, portanto, a análise feita por Norbert Elias a respeito da constituição da sociedade civilizada. Elias vivenciou a República de Weimar, momento de efervescência tanto política quanto cultural que precedeu o regime nazista, assim como os problemas da guerra e do nazismo. Produziu sua obra sobre a influência de grandes nomes da sociologia como Max Weber, Karl Mannheim, dentre outros. Dedicou-se aos estudos da sociologia empírica possibilitando uma profícua análise sobre os processos civilizadores que proporcionam a vivência em uma sociedade complexa e organizada.

Este pensador reconhece a importância da sociedade e da vivência em grupo para o desenvolvimento do ser humano e da civilização.

Somente ao crescer em grupo é que o pequeno ser humano aprende a fala articulada. Somente na companhia de outras pessoas mais velhas é que, pouco a pouco, desenvolve um tipo específico de sagacidade e controle dos instintos. e a língua que aprende, o padrão de controle instintivo e a composição adulta que nele se desenvolve, tudo isso depende da estrutura do grupo em que ele cresce e, por fim, de sua posição nesse grupo e do processo formador que ela acarreta. (ELIAS, 1994, p. 27).

O estudioso relata que faltam modelos teóricos capazes de explicar o modo como as sociedades são formadas ao mesmo tempo em que forma os indivíduos.

Um fato importante que podemos extrair da teoria de Elias é a constatação de que as características que distinguem o ser humano dos outros animais (a língua, o controle dos

instintos, a submissão a regras e códigos de conduta) desenvolvem-se apenas no seio do convívio social.

Alguns relatos da literatura mostram casos de crianças que crescidas no isolamento não desenvolveram a linguagem e outras características normalmente adquiridas pelos infantes quando estão inseridos no convívio social.

É interessante a observação de Elias de que uma sociedade é formada por indivíduos, mas ao mesmo tempo são formados por ela. Esta questão traz a tona o questionamento de se o grupo social é controlado pelos indivíduos particulares ou vice-versa.

Elias reconhece que os indivíduos são moldados pela sociedade; afinal a língua, os costumes, hábitos e valores adquiridos divergem conforme o ambiente social no qual o sujeito está inserido.

No entanto o adverte que:

O que é moldado pela sociedade também a molda, por sua vez: é a auto-regulação do indivíduo em relação aos outros que estabelece os limites à auto-regulação destes. Dito em poucas palavras, o indivíduo é, ao mesmo tempo, moeda e matriz. Uma pessoa pode ter mais funções de matriz do que outra, mas é sempre também uma moeda. Até o membro mais fraco da sociedade tem sua parcela na cunhagem e na limitação dos outros membros, por menor que seja. (ELIAS, 1994, p.52).

A passagem citada expressa claramente a interdependência que Elias atribui entre a sociedade e os indivíduos, entre os próprios indivíduos que são moedas cunhadas pela sociedade, ou seja, cada sujeito tem seu valor atribuído de acordo com seu status e posição social e passa a ter sua conduta pautada em uma série de expectativas estabelecidas pelo grupo. Não se espera a mesma postura de um parlamentar e de um operário, assim como as condições de acesso a determinados bens econômicos, culturais e simbólicos são diferenciadas para cada um destes postos.

Porém, o sujeito também é matriz, pois cada um de acordo com sua possibilidade é fonte geradora do sistema social. Tanto o parlamentar, quanto o operário contribuem, embora com diferentes pesos, para a configuração social.

Dessa forma, dois conceitos tornam-se centrais para a compreensão das postulações de Elias: figuração e interdependência.

Estes conceitos, em especial o de figuração, dizem respeito à vivência em grupo, ou seja, à necessidade ontológica do homem de relacionar-se com o outro, de figurar-se como membro de uma comunidade, de participar de uma vivência coletiva. O ser humano é o notadamente o animal que possui maior dependência de seus pares. Os indivíduos entrelaçam-

se no convívio social de modo a suprir suas carências tornando-se dependentes uns dos outros ou seja interdependentes.

No limite podemos afirmar que, para Elias, a maior expressão do conceito de figuração pode ser encontrada olhando-se para a própria sociedade, tendo-se claro que dentro dessa figuração maior (o conjunto de todas as relações sociais que formam uma sociedade), encontramos uma série de outras figurações menores (relações sociais entre os grupos, classes e etc.) (BRANDÃO, 2007, p.94).

De acordo com Carlos Fonseca Brandão os conceitos de figuração e interdependência são desenvolvidos sob forte influencia do pensamento de Mannheim.

O importante, contudo, na compreensão destes conceitos é vislumbrar como a relação de interdependência e as figurações que elas proporcionam e que determinaram o processo civilizador presenciado historicamente pela humanidade interferem na existência individual gerando vínculos entre os sujeitos e propiciando um determinado nível de controle das emoções.

Dessa forma, o processo civilizador segundo Brandão pode, na visão de Elias, ser compreendido como uma mudança no controle das emoções que está intimamente ligada com a crescente interdependência existente entre as pessoas.

Ao afirmar a inter-relação – ou a correspondência - entre ‘estrutura do comportamento civilizado’ e a ‘organização das sociedades ocidentais sob a forma de Estados’, inter-relação essa que também é resultado do ‘entrelaçamento e interdependência crescente das pessoas’, torna-se claro que o estudo dos processos de civilização e do controle das emoções constitui-se tão somente uma única teoria global que abrange esses dois temas. [...] Elias complementa a definição de civilização afirmando que ela deve ser entendida como um processo contínuo, não acabado e sem possibilidade de definirmos uma causa única, algum tipo de ponto inicial (‘ponto zero’ da civilização) ou qualquer tipo de relação causal. (BRANDÃO, 2007, p. 110).

As relações de interdependência efetuadas em cada época histórica determinaram em certa medida um nível de controles das emoções. Elias (1994) afirma que na sociedade primitiva o controle do comportamento individual era determinado em especial pela presença constante dos outros. O outro era uma presença frequente, o que gera a impossibilidade de pensar fora do grupo; o medo do outro também era constante e a predominância do pensamento grupal não significa, portanto uma existência harmoniosa.

Já na sociedade industrializada o controle do comportamento pelos outros é acompanhado por um autocontrole em todas as esferas da vida. O autocontrole que abarca todas as dimensões da existência possibilita que os sujeitos atuem de forma mais

individualizada, ou seja, passa a agir sozinho, deslocado do grupo. Isso, no entanto, não significa que o indivíduo esteja livre do grupo.

Entre os muitos objetivos de Elias também está o de explicitar quais os mecanismos sociais, históricos, políticos e econômicos, que possibilitaram a existência de tais sociedades, bem como as forças centrífugas, que possibilitaram a sucessão, naquela sequência, desses diferentes tipos de sociedades ou figurações sociais. (BRANDÃO, 2007, p. 114).

Este é ponto que nos interessa: como a sociedade consegue manter-se coesa. É evidente que a coesão social depende de mecanismos de controle, porém, o peculiar na teoria de Elias é a questão do controle das emoções, ou seja, do auto-controle. A coerção que incide sobre o indivíduo não é, portanto, meramente externa, mas também proveniente de si mesmo.

Corroborando com esta afirmação duas questões, já expostas. A primeira diz respeito ao fato de que o indivíduo é ao mesmo tempo moeda e matriz da sociedade, ou seja, ao mesmo tempo em que é impregnado de valor pela posição social que ocupa é também fonte geradora da sociedade. A segunda remete ao fato de que Elias afirma não existir um “ponto zero” para sociedade ou para individualização, o que significa que é impossível afirmar se é o indivíduo que produz a sociedade ou se é a sociedade que produz o indivíduo.

Perante estas constatações, ousamos afirmar que o pensamento de Elias é cíclico: a sociedade determina o indivíduo, ao mesmo tempo em que é determinada por ele.

Para melhor compreender o controle das emoções, compulsão por policiar seu próprio comportamento, Elias procede à análise dos tipos diferentes de figurações sociais que a História nos apresenta. Dessa forma, busca a compreensão desde as sociedades primitivas e guerreiras, passando pela época feudal e culminando na análise da sociedade burguesa.

De acordo com Brandão a conclusão obtida desta análise das diferentes sociedades é que o controle das emoções apresenta dois lados importantes: Por um é o resultado do processo civilizador; por outro é um dos elementos propulsores deste processo.

Mas o que determina o controle das emoções? A esta pergunta Elias nos responde que a compulsão de autopolicimento advém do contato do sujeito com padrões de comportamentos.

Elias denomina padrão de comportamento, ou seja, um conjunto de regras presentes em nossa estrutura psicológica e de práticas cotidianas de convívio social. O padrão de comportamento produz, por sua vez, patamares para as emoções humanas, acima dos quais, sentimentos como a vergonha, o embaraço e a repugnância, por exemplo, explicitam-se. (BRANDÃO, 2007, p.134).

Embora reconheça a importância do indivíduo para constituição de uma dada sociedade e afirme que a contribuição efetuada pelos sujeitos nem sempre é consciente ou

espontânea, Elias reconhece as limitações impostas às possibilidades do indivíduo pelos padrões de comportamento da configuração social da qual faz parte.

Rica ou ousada que seja a imaginação de um indivíduo, ela nunca pode afastar-se muito do padrão contemporâneo de pensamento e discurso. Está preso a esse padrão nem que seja apenas pelos instrumentos linguísticos a seu dispor. Se os utilizar de um modo que se afaste demais do uso vigente, deixará de ser inteligível. Suas palavras perderão a função principal de instrumentos de comunicação entre as pessoas. O potencial de desenvolvimento delas pelo indivíduo pode ser considerável, mas é sempre limitado. É que as ideias deixam de ser comunicáveis não tem sentido. (ELIAS, 1994, p.79).

Os padrões impostos pela sociedade, em especial os linguísticos, não impedem o desenvolvimento (transformação) social protagonizado pela ação individual, mas limita-o à fronteira da inteligibilidade, ao menos.

Dessa maneira, podemos concluir que para a teoria do Processo Civilizador ninguém é totalmente livre para fazer um uso pleno de suas potencialidades, no entanto, também não é totalmente tolhido do exercício da liberdade.

Neste ponto cabe uma pergunta importante: Como surgem os padrões de comportamento de uma dada sociedade?

O padrão de comportamento de uma dada sociedade é explicitado pelos seus costumes, os quais podemos entender como códigos específicos de comportamento. Tais códigos surgem, inicialmente, em uma determinada classe social, geralmente a dominante, expressando a sua auto-imagem. (BRANDÃO, 2007, p. 134)

Essa constatação de que os padrões de comportamento advêm dos costumes expressos pela classe dominante coaduna com a afirmação de Elias de que alguns sujeitos têm mais potencial de matriz do que outros. Assim, as limitações à transformação social são ditadas pela classe dominante, estrato social mais interessado na manutenção da figuração social vigente.

Parece-nos uma constatação bastante lógica o fato de que os padrões de comportamento da sociedade guerreira eram ditados pelos senhores das armas, assim como na sociedade feudal pelo senhor do feudo e não poderia ser diferente na sociedade capitalista em que vivemos pelos detentores do capital – há que se esclarecer, porém, que em uma sociedade de capitalismo tardio ⁶ como a nossa a classe dos capitalistas não se restringe mais apenas aos detentores dos meios fabris de produção; a exemplo disto basta analisarmos o crescente mercado de serviços, de bens simbólicos e da tecnologia da informação.

⁶ O período denominado como capitalismo tardio é marcado pela expansão do processo de acumulação – possível porque houve uma elevação da taxa de lucro –, mas que tornou as contradições internas do modo de produção capitalista ainda mais agudas. (SILVA, p.17, 2012).

Uma possível ligação entre a teoria exposta sobre o controle das emoções e o cenário educacional seria para compreender em que medida a educação tem contribuído com o desenvolvimento social por meio da ampliação das potencialidades individuais visando, na medida do possível, extrapolar os padrões de comportamento vigentes.

Nessa perspectiva poderíamos pensar: Os sistemas apostilados de ensino potencializam a autonomia docente ou apresentam-se como ferramentas limitadoras que visam impor os padrões sociais de comportamento?

Abster-nos-emos de responder este questionamento, ao menos de forma direta.

Interessa-nos de forma peculiar, neste momento da tese, primeiramente situar o leitor em uma razoável compreensão dos mecanismos de controle, por meio de diferentes abordagens e em seguida com base nos subsídios apresentados justificar nossa opção teórica.

Cremos que nosso primeiro intento já foi suprido. Cabe-nos agora justificar a escolha pelo referencial frankfurtiano para análise da inserção dos sistemas apostilados de ensino em escolas públicas.

A escolha pela Teoria Crítica da sociedade deve-se ao fato de que nossa principal preocupação é o entendimento do processo pelo qual a lógica instrumental da sociedade industrial adentrou os diversos âmbitos de atuação da sociedade, tornando-se um padrão dominante.

Sobre a razão instrumental, Bruno Pucci (2003, p.25) nos diz:

Ela é a razão no processo técnico, na operação, no saber aplicado. Reifica-se, coisifica-se. Eliminando toda dubiedade do pensar através de sua unidimensionalidade, ela se torna a ferramenta das ferramentas a serviço da produção material, da exploração do trabalho, dos trabalhadores. Seu objetivo é a reprodução ampliada do capital. O velho sonho de usar da ciência para explorar racionalmente a natureza a serviço da humanidade continua sendo um sonho. Os homens devem aprender a dominar completamente a natureza e através dela dominar os homens. Fora disso nada conta.

A adesão à razão instrumental, ou melhor, o predomínio deste tipo de razão em nossa sociedade, no âmbito educacional pelo menos, pode ser confirmada por defesas como a expressa por Claudio de Moura Castro, no artigo que citamos anteriormente.

Embora a questão da operacionalização seja antiga e recorrente, como exemplificamos por meio da análise da teoria de Skinner e do relato da educação cubana realizado por Carnoy, ambas preconizando, cada qual a sua maneira, o predomínio de mecanismos de controle sobre o processo educacional de modo a garantir-lhe a eficácia, vemos que atualmente os mecanismos de controle são muito mais tênues, porém surpreendentemente mais eficazes.

O sucesso dos mecanismos de controle não poderia ser, a nosso ver, explicado a contento pelos aparelhos disciplinares de vigilância constante expostos por Foucault; pelos mecanismos de institucionalização que separam o indivíduo do poder de decisão como bem expôs Lapassade; pela expropriação da individualidade realizada por instituições totais (compreendidas como locais que concentram os mecanismos de controle diluídos em toda sociedade) como nos relata Goffman; pelo controle das emoções, processo em que o indivíduo, influenciado pelos padrões da classe dominante, busca seu autopolicimento, como contundentemente nos assevera Elias, e tampouco pela teoria da heterogeneidade da vida cotidiana de Heller.

Não obstante as limitações explicativas que encontramos nos teóricos acima citados, todos os pontos de vistas expostos nos auxiliam na compreensão de características do nosso objeto de estudo, no entanto não abarcam de maneira satisfatória a delimitação do tema que nos propusemos.

Na atualidade, em épocas de capitalismo tardio, presenciamos a predominância da manutenção de uma configuração social, que ao menos para teoria marxista radical, deveria ter entrado em colapso e dado origem ao sistema socialista.

A predominância e manutenção do sistema capitalista nos revelam uma adesão espontânea dos indivíduos a padrões de consumo. A contradição, no entanto, reside no fato de que embora as pessoas acreditem em seu poder de escolha, ao consumir, estão apenas satisfazendo falsas necessidades, que em muitas vezes possuem um caráter repressivo.

Este é o ponto que nos interessa de forma particular: quais os mecanismos engendrados pela atual conjuntura social que propiciam o domínio eficaz e produtivo das massas?

A seguir discorreremos sobre este ponto considerado central para nosso trabalho. E, para tanto, recorreremos ao pensador frankfurtiano Herbert Marcuse.

4. Sociedade administrada e docência: uma possível aproximação de conceitos.

4.1. Indústria Cultural e a Administração da Sociedade

Em sua obra intitulada *A Ideologia da Sociedade Industrial* (1978), o autor demonstra como a lógica da sociedade tecnológica tornou-se prevalecente por meio de mecanismos de administração social.

Marcuse analisa o modo pelo qual o processo industrial passa a controlar, não somente as atividades fabris, mas também toda lógica social dominante e, por conseguinte, a vivência cultural e individual dos seres humanos. Fica claro, portanto, que a análise em questão situa-se em um contexto de atuação da indústria cultural⁷.

Este conceito, já bastante conhecido, permanece atual enquanto categoria de análise há mais de seis décadas e tem possibilitado críticas contundentes aos modos de organização e exploração da sociedade.

A disseminação e sucesso dos preceitos da indústria cultural se efetivam em grande medida devido à relação dos seres humanos com o universo tecnológico. É bastante evidente nos tempos atuais a simpatia do homem para com a tecnologia.

Esta simpatia homem/objetos tecnológicos causa um processo onde:

Estes que deveriam ser instrumentos criados para propiciar uma existência digna do ser humano se transformaram em seres com vida própria descolados da realidade do homem, utilizados para exigir dele amor, submissão, paixão. Geraram homens frios, turbinados pelos motores das possantes máquinas, impulsionados ao infinito pela velocidade das informações, navegantes indefesos pelos mares agitados e sedutores da internet. Eu amo a tecnologia, eu adoro ser filmado pelas câmaras, sinto-me bem ao deixar-me inundar pelas informações e imagens on-line!. Para que ir à loja, à livraria, ao supermercado, ter que me deparar com pessoas, se, em contato com a máquina posso resolver tudo? (PUCCI, 2003, p.13).

Longe de um ataque às facilidades tecnológicas, buscamos ressaltar a notória dependência do homem contemporâneo do aparato tecnológico. Dependência esta que vai além das necessidades mecânicas, como ampliar a força dos membros, tornar mais veloz o transporte, ou ainda, da potencialização da atividade comunicativa, como a interligação de

⁷“Tudo indica que o termo indústria cultural foi empregado pela primeira vez no livro *Dialektik der Aufklärung*, que Horkheimer e eu publicamos em 1947, em Amsterdã. Em nossos esboços tratava-se do problema da cultura de massa. Abandonamos essa última expressão para substituí-la por “indústria cultural”, a fim de excluir de antemão a interpretação que agrada aos advogados da coisa; estes pretendem, com efeito, que se trata de algo como uma cultura surgindo espontaneamente das próprias massas, em suma, da forma contemporânea da arte popular.” (ADORNO, 1987, p. 287).

extremidades do globo em tempo real. O homem passa em nossa atualidade a depender afetivamente dos meios tecnológicos. A virtualização das relações interpessoais é uma constante em nossos tempos. Em especial pela atuação dos meios de comunicação, a virtualização das relações tem sido importante instrumento no estreitamento espaço tempo. Barreiras físicas e temporais são reduzidas significativamente por meio da utilização de ferramentas como a vídeo conferência, que atualmente pode ser realizada por meio de soluções corporativas ou pessoais. É comum na atualidade que os computadores pessoais possuam software como MSN ou SKYPE, produtos destinados à comunicação por meio de texto, áudio e vídeo. O principal aspecto a ser salientado é que o maior ganho desta situação não consiste no estreitamento de laços e vínculos com pessoas distantes, mas sim no fato da redução de custo que este tipo de tecnologia gera ao evitar grandes deslocamentos para, por exemplo, efetuar uma reunião de negócios. Portanto, a virtualização das relações ampara-se de modo peculiar em aspectos financeiros.

Retomemos a questão da inclinação do ser humano ao uso da tecnologia, ressaltando que esta atração não constitui um processo em si, uma natureza ontológica do ser humano, mas sim um processo de sedução que o potencial do aparato tecnológico exerce sobre as individualidades.

Nosso fascínio pelos equipamentos e máquinas que tornam nosso cotidiano high tech, na verdade, constitui o invólucro que esconde os novos mecanismos de controle inaugurados pela sociedade industrial, propiciando o advento de uma nova forma de repressão.

Essa repressão, tão diferente daquela que caracterizou as etapas anteriores, menos desenvolvidas, de nossa sociedade, não opera, hoje, de uma posição de imaturidade natural e técnica, mas de força. As aptidões (intelectuais e materiais) da sociedade contemporânea são incomensuravelmente maiores do que nunca dantes. A nossa sociedade se distingue por conquistar as forças centrífugas mais pela Tecnologia do que pelo Terror, com dúplice base numa eficiência esmagadora e num padrão de vida crescente. (MARCUSE, 1978, p.14).

Podemos então constatar que o homem, ao buscar o domínio da natureza e por meio deste a seu próprio, faz com que a repressão existente nos moldes sociais anteriores permaneça na sociedade industrial, de forma transfigurada e mais sedutora. Esse potencial de atração deve-se à substituição do terror pela tecnologia. A sociedade contemporânea não

dispõe da violência para coagir, mas do seu potencial de excitação social por meio da tecnologia, processo que ressignificou o paradigma da sensação⁸.

A sociedade moderna, como bem analisaram Adorno e Horkheimer em sua obra *Dialética do Esclarecimento* (1985), conferiu uma nova versão ao canto da sereia que buscava seduzir Odisseu. O novo canto das sereias, no entanto, extrapolou por meio da tecnologia todas as perspectivas de dominação protagonizadas pelas etapas anteriores do desenvolvimento social.

A sociedade moderna se ara como nenhuma sociedade anterior. Seu progresso tecnocientífico minou tudo aquilo que pareceu ser natural: relações estabelecidas de trabalho, de propriedades patrimoniais, hábitos superados, rituais, fundamentações de crenças, ritmos e extensões de vida comuns, velocidade, formas de pensamento e de percepção. Nada é óbvio mais. Somente o inconstante se tornou constante: o estado de uma inquietude geral, de excitação, de efervescência. (TÜRCKE, 2010, p.09)

As mudanças nas relações humanas causadas pelo progresso tecnológico na sociedade moderna e que, segundo Türcke, se revelam na excitação e efervescência da atualidade, podem ser claramente notadas no sucesso das redes sociais e na virtualização das relações, na dependência dos aparelhos celulares e conseqüentemente na incapacidade de não estar on-line, assim como no sucesso dos reality-shows e, por conseguinte, na banalização da intimidade.

E é neste ponto que devemos retomar o conceito de indústria cultural, pois esta é a responsável direta pelo sucesso da racionalidade tecnológica, haja vista que “O mundo inteiro é forçado a passar pelo filtro da indústria cultural.” (ADORNO, HORKHEIMER, 1985, p.118).

Filtrados pela indústria cultural os homens são impelidos a participar da coletividade não mais como indivíduo, mas apenas como mais uma peça da engrenagem, e, portanto, podem ser substituídos ou descartados, se necessário.

A indústria cultural realizou maldosamente o homem com ser genérico. Cada um é tão-somente aquilo mediante o que pode substituir todos os outros: ele é fungível, um mero exemplar. Ele próprio, enquanto indivíduo, é o absolutamente substituível, o puro nada, e é isso mesmo que ele vem a perceber quando perde com o tempo a semelhança. (ADORNO, HORKHEIMER, 1985 p.136)

E ainda:

⁸ “Originalmente sensação significou nada mais do que percepção. Nos dias atuais, entende-se principalmente como sensação aquilo que, magneticamente, atrai a percepção: o espetacular o chamativo.” (TÜRCKE, 2010, p.9)

“A indústria cultural só se interessa pelos homens como clientes e empregados e, de fato, reduziu a humanidade inteira bem como cada um de seus elementos a essa fórmula exaustiva.” (ADORNO, HORKHEIMER, 1985 p.137)

As discussões apresentadas neste parte de nosso trabalho pretendem demonstrar que a sociedade tecnológica como detentora dos mecanismos repressivos mais eficientes de todos os tempos, somente o é, devido à atuação em massa da indústria cultural.

Podemos afirmar, de forma sucinta, que a indústria cultural, mesmo com toda sua ambiguidade, faz com que os bens culturais desde sua concepção sejam tratados como mercadoria, levando a lógica do consumo e da propaganda para as relações pessoais, afetivas e profissionais.

Atentemo-nos um pouco para a ambiguidade da indústria cultural.

Assim, a Indústria cultural, não é nem cultura e nem indústria, isoladamente. Não é cultura, porque está subordinada à lógica de circulação de mercadorias e não à sua lógica própria, que apregoa a autonomia; não é também indústria, em sentido estrito, porque tem mais a ver com a circulação de mercadorias que com a sua produção. Tratar os dois pólos conjuntamente é mostrar como se constituem enquanto ideologia, na incapacidade de desenvolver-se, de realizar plenamente sua condição de cultura ou de indústria. (PUCCI, 2003, p.16)

É importante ressaltar que os bens simbólicos gerados no cerne da sociedade industrializada, portanto, da indústria cultural, trazem esta dualidade em si. Não são bens culturais no sentido restrito do termo, porque não são autônomos e estão inseridos em uma lógica maior de circulação de mercadorias. Não obstante a este fato também não são apenas produtos industrializados, pois se inserem no universo de bens simbólicos, estando sua semelhança ao processo industrial mais atrelada a sua circulação de forma submissa às leis de mercado do que ao processo industrial em si. Esta relação dúbia entre caráter simbólico e caracterização como mercadoria, se efetiva nos próprios objetos da indústria cultural, gerando uma tensão que é imanente ao próprio objeto, gerando possibilidades de críticas e de negação que são subjacentes ao processo ideológico que protagonizam.

Christoph Türcke (2010, p. 35) afirma que indústria cultural é:

O estágio de desenvolvimento social no qual os bens culturais não mais apenas circulam como mercadorias, mas já são produzidos em massa, tal qual pãezinhos ou lâmpadas – com tremendas consequências para a economia pulsional, para a percepção e para as formas de pensamento e de interação humana, das quais não se pode mais ignorar a propaganda.

Dessa forma, discorrer sobre a indústria cultural não implica apenas em discutir a legitimidade ou o valor artístico dos bens culturais, mas sim perceber como esta lógica de

produção e consumo de bens simbólicos afeta diretamente as individualidades, atuando como parâmetro para o pensar e o julgar humanos, implicando na disseminação de padrões que incidem diretamente sobre a autonomia dos sujeitos.

E se compreendermos, a partir de uma visão kantiana, a autonomia como consequência direta do esclarecimento, e este como a saída da menoridade, veremos que a “[...] menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo.” (KANT, 2005, p.63)

Poderemos, a partir desta compreensão, concluir que por meio de sua lógica industrial e mercadológica, disseminada pelos mecanismos de propaganda, a indústria cultural é a detentora da tutela dos indivíduos semiformados em nossa sociedade.

Compreende-se o conceito de semiformação justamente pela tentativa de oferecimento de uma formação educacional que se faz passar pela verdadeira condição de emancipação dos indivíduos quando, na realidade, contribui decisivamente tanto para a reprodução da miséria espiritual como para a manutenção da barbárie social. E o contexto social no qual a barbárie é continuamente reiterada é o da indústria cultural hegemônica. (ZUIN, 2001, p.10).

Os padrões da indústria cultural detêm a capacidade de conferir por meio da cultura um ar de semelhança a todas as coisas.

Sob o poder do monopólio, toda cultura de massa é idêntica, e seu esqueleto, a ossatura conceitual fabricada por aquele, começa a se delinear. Os dirigentes não estão mais sequer muito interessados em encobri-lo, seu poder se fortalece quanto mais brutalmente ele se confessa de público. (ADORNO, HORKHEIMER, 1985, p.114).

Assim constatamos que o ideal semiformativo da Indústria Cultural é, por meio da massificação de seus produtos, impingir um único padrão social. E os pensadores frankfurtianos bem nos alertam para o fato de que este ideal se fortalece à medida que se explicita. É comum ouvirmos, atualmente, as seguintes denominações: indústria fonográfica, indústria cinematográfica, indústria da comunicação, dentre outras. Não existe mais pudor dos produtores de bens simbólicos em dizerem-se industriais.

Tal fato também adentra no cenário educacional e podemos ousar dizer que começa a vir a público, sem véus, a indústria educacional. Tal fato pode ser confirmado pela propaganda do Curso Oswaldo Cruz, instituição de ensino de visibilidade nacional, detentora do selo COC que estampa conhecida edição didática intitulada Sistema COC de Ensino. Em vários outdoors, esta empresa do setor privado divulgava os seguintes dizeres: COC, a marca da Educação!

Parece-nos evidente que se intitular como uma marca, ou seja, um logotipo, declara fortemente a intenção comercial e industrial da produção de materiais didáticos.

Corroborando também a esta discussão o fato da gerência de várias empresas do setor educacional possuir, em seus altos cargos de gerência, profissionais bem sucedidos no setor comercial e industrial.

Um exemplo deste fato é a empresa Abril Educação, mega empresa do setor educacional, detentora das editoras Ática e Scipione, Sistemas de Ensino Anglo e SER, curso preparatório para vestibular Anglo, curso e colégio pH, escolas e sistemas de ensino técnico ETB e curso preparatório para concursos públicos Siga, que recentemente anunciou como seu diretor o empresário Manoel Luiz Farrao Amorim. Engenheiro químico, com formação no exterior e com experiência em grandes empresas como as multinacionais P&G, do setor de bens de consumo, e a AOL, do ramo de comunicação on-line, ainda do setor de comunicações, possui experiências nas gigantes da telefonia Telefônica e Vivo.

Vemos com estes dois exemplos que também as empresas do ramo educacional já não se acanham em priorizar seus objetivos mercadológicos – fatos que endossam a postulação de Adorno e Horkheimer de que o fortalecimento da indústria cultural também reside no fato de tornar explícitos seus objetivos de massificação de seus produtos e de aumento das cifras lucrativas.

E por ter essa aura mercadológica e uma intenção educacional de *deformação*, a indústria cultural dissemina a ideia de que na sociedade industrializada a liberdade é uma constante, pois nenhum sujeito é obrigado a consumir o produto A, B ou C; é o próprio indivíduo que escolhe por si o que deseja desfrutar.

No entanto é preciso fazer o alerta:

O critério para a livre escolha jamais pode ser absoluto, mas tampouco é inteiramente relativo. A eleição livre dos senhores não abole os senhores ou os escravos. A livre escolha entre ampla variedade de mercadorias e serviços não significa liberdade se esses serviços e mercadorias sustentam os controles sociais sobre uma vida de labuta e temor – isto é, se sustentam alienação. (MARCUSE, 1978, 28)

Nesse ponto surge um questionamento que julgamos pertinente: Se a sociedade tecnológica levou a cabo as formas mais eficientes de repressão, como pôde fazê-lo de forma tão sutil?

Para Marcuse isto é possível, pois: “A dominação se transfigura em administração” (1978, p. 49).

Administrados, os homens são impelidos a acreditarem na necessidade de produtos, comportamentos e afetos dos quais na realidade não precisam: “A maioria das necessidades comuns de descansar, distrair-se, comportar-se e consumir de acordo com os anúncios, amar e odiar o que os outros amam e odeiam, pertence a essa categoria de falsas necessidades.” (MARCUSE, 1978, p.26)

E, por conseguinte, “o desenvolvimento e a satisfação dessas necessidades são heterônomos.” (MARCUSE, 1978, p.26)

A crítica de Marcuse a estas falsas necessidades deve-se ao fato de que em muitas vezes o preço a ser pago pela satisfação destas ilusórias precisões é a miséria de muitos. O pensador conclui, dessa forma, que as únicas necessidades legítimas são as necessidades vitais.

Vemos que por meio dos mecanismos de padronização da indústria cultural somos frequentemente ludibriados e que estes são os dois pilares da repressão protagonizada pela sociedade industrial.

E neste ponto reside o problema da autonomia e da liberdade em uma sociedade administrada. Pois:

Toda libertação depende da consciência de servidão e o surgimento dessa consciência é sempre impedido pela predominância de necessidades e satisfações que se tornaram em grande proporção, do próprio indivíduo. O processo substitui sempre um sistema de condicionamento por outro; o objetivo ótimo é a substituição de falsas necessidades por outras verdadeiras, o abandono da satisfação repressiva. (MARCUSE, 1978 p.28)

A esta altura podemos elencar dois pontos importantes: a impossibilidade de libertação implementada pela sociedade e a satisfação repressiva das falsas necessidades.

Primeiramente podemos notar que seres administrados encontram-se submetidos a um sistema de controle e, no caso da administração, este sistema de controle age diretamente sobre as individualidades tutelando-as e subjugando-as a um estado de menoridade. Se tomarmos esta assertiva poderemos dizer que um indivíduo tutelado iguala-se a um servo, haja vista que o que constitui a escravidão é a impossibilidade de usufruir livremente de seu próprio corpo e de seu próprio intelecto. A diferença, porém, é que a escravidão explícita, que conhecemos historicamente, era baseada na subjugação física. A escravidão dos povos negros no continente tem sua origem na venda dos derrotados pela tribo rival. Comprados, os homens e mulheres sob jugo dos europeus, permaneciam na servidão sob o signo da chibata e à sombra dos pelourinhos e dos frequentes açoitamentos e atrocidades, que em nosso país, por exemplo, foi testemunhado dentro das senzalas e casarões dos engenhos.

Já a dominação por meio de processos administrativos é velada por meio das falsas necessidades. Acredita-se que se está livremente escolhendo o que é mais pertinente, ou o que melhor atende aos desejos profissionais, sociais ou afetivos. Essa é a grande virada protagonizada pela sociedade industrial: a substituição da força pela administração.

Se notarmos que administrar é a atividade de gerenciar meios e recursos para obtenção de determinados objetivos, poderemos dizer que os indivíduos tornaram-se, na sociedade industrial, os principais recursos a serem geridos com o intuito de dominar a natureza e a humanidade. O fato é que “As pessoas são diariamente coagidas a exercerem algum tipo de atividade ‘livre’.” (ZUIN, 2001, p.14)

No que concerne à natureza repressiva da satisfação das falsas necessidades, é preciso retornar às características da indústria cultural.

A indústria cultural, como principal produtora de bens simbólicos e a principal fonte de entretenimento da sociedade tecnológica, busca nos iludir enquanto nos inculca a aceitação da miserabilidade da condição humana.

A indústria cultural não cessa de lograr seus consumidores quanto àquilo que está continuamente a lhes prometer. A promissória sobre o prazer, emitida pelo enredo e pela encenação, é prorrogada indefinidamente: maldosamente, a promessa a que afinal se reduz o espetáculo significa que jamais chegaremos à coisa mesma que o convidado deve se contentar com a leitura do cardápio. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.130).

Neste ponto fica clara a influência da psicanálise na obra frankfurtiana e que a repressão protagonizada pela indústria cultural atua sobre a natureza instintiva do homem, em especial sobre a libido, reprimindo ao invés de sublimar os desejos sexuais.

É neste ponto que a obra de arte e os produtos da indústria cultural se distinguem.

“As obras de arte são ascéticas e sem pudor, a indústria cultural é pornográfica e puritana” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.131).

Pucci nos ajuda a interpretar esta passagem. Primeiramente nos fala sobre a obra de arte:

São ascéticas enquanto desafiam seus criadores e recriadores, a se elevarem (ascenderem), através de exercícios efetivos de recolhimento e interpretação, além dos aspectos imediatos e grosseiros do artefato, em busca da plenitude de seu sentido, nunca dado, nunca esgotado. E, nesse ensaio de elevação, enlevação, ascetismo, desenvolvem em seus admiradores a sensibilidade, a dimensão ética, a expressão estética. As obras de arte são também sem pudor, por que enquanto apresentam a realidade ultrajada com suas vestes rompidas, desnudam sua intimidade e revogam a humilhação de sua paixão. O olhar nu que gera, no admirador, tristeza pelo conhecimento das mazelas da vida, gera-lhe prazer pela

perspectiva de uma promessa, mesmo que ainda não realizada. (PUCCI, 2003, p.21).

Em seguida nos diz sobre a indústria cultural:

A indústria cultural, por sua vez, é pornográfica e puritana. Ao mesmo tempo em que explora o lado sexual dos indivíduos e das circunstâncias, expondo repetida e explicitamente o objeto de desejo, banalizando-o, nega-o a seus consumidores; [...] A indústria cultural não eleva asceticamente seus frequentadores, não sublima suas pulsões, e, no fundo, torna-se rigorosa na aplicação da moral sexual, pois a desordem, a orgia são prejudiciais ao próprio sistema, prejudicam o trabalho e a produção. (PUCCI, 2003, p.23).

Fica evidente neste momento que a diferença entre a arte e a indústria cultural reside em grande parte no binômio sublimação/repressão. E a esse respeito Adorno e Horkheimer são categóricos: “A indústria cultural não sublima, mas reprime.” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.131).

O que queremos ressaltar é que embora a sociedade industrial tenha inaugurado uma nova forma de dominação social, que não se baseia na força física, as suas formas de controle não são menos violentas das que as arcaicas técnicas de coação do escravo. Isto se deve ao caráter repressivo da indústria cultural.

Dessa forma, a indústria cultural consegue submeter os indivíduos por um processo que deforma tanto o dominador quanto o dominado. Este processo em que ambas as partes sofrem mutilações no processo sedutor e repressor da dominação tecnológica é bem exemplificado na passagem em que Adorno e Horkheimer descrevem a sedução das sereias sobre Odisseu, que precisa amarrar-se ao mastro enquanto os remadores permanecem com ouvidos tapados com cera.

Em tais circunstâncias, os nossos meios de informação em massa encontram pouca dificuldade em fazer aceitar os interesses particulares como sendo de todos os homens sensatos. As necessidades políticas da sociedade se tornam necessidades e aspirações individuais, sua satisfação promove os negócios e a comunidade, e o conjunto parece constituir a própria personificação da Razão. (MARCUSE, 1978, p.13).

A sociedade tecnológica é uma empresa bem sucedida que atua no ramo da dominação das individualidades. E o aparato tecnológico torna-se substituto da força física nos processos de dominação à medida em que “A tecnologia serve para instituir formas novas, mais eficazes e mais agradáveis de controle social e coesão social.” (MARCUSE, 1978, p.18).

O que torna a tecnologia extremamente atrativa e ao mesmo tempo potencialmente mais repressiva é seu caráter fetichista. Enquanto mercadorias culturais, fabricadas sob a

lógica da indústria, a tecnologia é fetichizada como os demais produtos culturais consumidos em nossa sociedade.

O caráter fetichista da mercadoria não consiste na observação de que a sociedade venera o valor de troca (literalmente como força divina) presente em todos os seus valores de uso. A ressacralização da troca de mercadorias resulta, antes [...] do fato de que o mercado profano perdeu seu ponto de referência, seu ponto profundamente carregado de sentido sacro, sobre o qual o mercado se alicerçou na forma de uma camada eterna. Uma vez que ele se sobressaiu em relação ao outro e se tornou sistematicamente autorreferente, ele assumiu o lugar do sagrado que fora perdido e se transformou em seu sucedâneo. (TÜRCKE, 2010, p.240).

Como mercadoria, fetichizada, a tecnologia torna-se autorreferente, ou seja, tornou-se um fim em si mesma. Não se fala do aparato tecnológico atualmente como ferramenta, mas sim, como a exemplo da internet, os meios técnicos são colocados como novas realidades, novos espaços, um novo universo, a saber: o cyberspace (sobre o qual discorreremos mais adiante).

No momento gostaríamos apenas de chamar a atenção para o fato de que a característica principal dos instrumentos tecnológicos não se alterou desde os mais rústicos instrumentos criados pelos homo sapiens na labuta cotidiana, até a mais avançada ferramenta de processamento de dados. A tecnologia sempre esteve a serviço de aumentar a capacidade de ação humana.

Desta forma, uma alavanca e um computador possuem a mesma função: a saber, potencializar a força do ser humano. Não obstante a grande capacidade de processamento das máquinas atuais, elas em nada diferem das ferramentas primitivas, pois são igualmente instrumentos limitados à operação humana e, por mais que as máquinas e processos recebam cada vez mais o adjetivo inteligente, a inteligência artificial continuará, por tempo indeterminado, uma ficção da dramaturgia fílmica.

Somente a título de ilustração do que estamos discutindo, tomemos a fala de Emília Gallego Afonso (2001, p. 19), em texto intitulado *Despalavra e Moralidade na Literatura Infantil*, onde é feita uma reflexão sobre a expressão “bomba inteligente”: “Resulta que a inteligência, atributo essencialmente humano, é agora compartilhada – senão com orgulho, mas sim, ao que parece, sem toda a vergonha e indignação devidas – com um artefato mortífero.”

Queremos ressaltar, neste ponto, que a impregnação da racionalidade instrumental e da lógica fetichizada da mercadoria cultural, é bem retratada no exemplo linguístico de Afonso, que busca atentar para o processo onde se nega a utilização de uma palavra para a utilização

de outra que tem a sua essência distorcida, numa tentativa eufêmica de minimizar o caráter ideológico, moralista ou violento da expressão.

No entanto, este eufemismo que distorce não é apenas um recurso estilístico – assim como cremos que também não seja a intenção de Afonso fazer uma análise estilística. O emprego da palavra inteligência associada ao artefato bomba traduz, em grande medida, a racionalidade tecnológica, que frequentemente coloca as ferramentas em posições ontologicamente ocupadas por ações e afetos essencialmente humanos.

Mas é pertinente ressaltar que em sua característica principal, que é matar, uma bomba de última geração difere de uma espada, apenas pela quantidade de mortos que pode produzir em um mesmo espaço de tempo. É notório, porém, que a capacidade de carnificina em larga escala não confere traços de reflexão, julgamento e compreensão inerentes à inteligência humana.

Com intuito de ampliar a compreensão de despalavra proposta pela autora poderíamos ainda citar mais dois exemplo, frequentemente utilizados em nosso cotidiano: “inteligência artificial” e “realidade virtual”.

Como já discutimos a adjetivação de objetos como inteligentes não se justifica por suas características. O termo inteligência artificial tem sido frequentemente utilizado para designar computadores, robôs e outros autômatos que dotados de softwares complexos são capazes de efetuar comparações e, por meio delas, registrar as preferências do usuário, indicar objetos de interesse, discriminar as ações preferidas, listar contatos, desabilitar operações ociosas, dentre tantos outros recursos. Alguns segmentos da Tecnologia da Informação poderiam advogar que estas características são traços de inteligência virtual e que os softwares atuais, ao comparar as ações do usuário selecionando e identificando diversos itens que facilitam a sua utilização, estariam efetuando aprendizagem por experiência, ou seja, quanto mais utilizado e quanto maior o nível de informações e preferências do usuário mais inteligente seria o programa em auxiliá-lo. No entanto, os feitos da dita “inteligência artificial” não se igualam aos da inteligência humana, ou seja, de uma atividade realmente inteligente. Sem dúvida os autômatos podem realizar com maior eficácia operações mecânicas como cálculos, listagens, classificação e seleção, porém estes não passam de atividades funcionais, o diferencial está no raciocínio anterior a estes processos e nas conclusões posteriores. Não é possível para um computador inferir, refletir, analisar, valorar ou julgar os dados que compila. Ao extremo poderíamos dizer que uma máquina seria inteligente ao omitir ou distorcer informações para salvaguardar-se ou para proteger seu usuário. Seria, portanto, a mentira o distintivo que legaria a qualidade de inteligente a um objeto inanimado. Por mais

eficazes que sejam as ações realizadas os processos efetuados não podem ser comparados à inteligência em toda a sua radicalidade.

Quanto ao termo realidade virtual, a contradição é evidentemente semântica e conceitual, haja vista a incompatibilidade dos termos. Realidade pode ser considerada como o conjunto das coisas que existem, ou seja, o que é real existe e pode concreta ou abstratamente ser verificada. Por sua vez Virtual é sempre uma possibilidade ou uma emulação, ou seja, algo que pode ocorrer ou uma simulação de uma situação existente em outro contexto. Dessa forma, as redes sociais ou ferramentas de comunicação de áudio e vídeo seriam exemplos de encontros virtuais, ou seja, uma existência virtual de uma realidade fisicamente impossível. O que queremos atentar é que por maior que seja a capacidade de comunicação instantânea ou a resolução dos vídeos, as condições efetivas de um encontro real são apenas simuladas e, portanto, não são reais. Por mais eficaz que seja uma comunicação via web jamais será um efetivo contato humano, uma inter-relação direta entre dois indivíduos. O termo realidade virtual é em si contraditório. Devemos sim reconhecer a existência e as facilidades de nossa época, no entanto, é preciso discernir que o fato da informática e da internet terem revolucionado os meios de comunicação não lhes conferem uma capacidade mágica de tornar realidade situações virtuais. Uma conversa a distância, será sempre uma postergação do contato efetivo e real com o cliente, chefe ou ente querido. Uma imagem, um áudio, um chat, jamais substituirão o bom, velho e real, aperto de mãos. Mesmo que a neurociência consiga reproduzir por meio de chips neurais sensações olfativas e sensitivas, elas não passarão de emulações de uma realidade distante.

A partir deste ponto, tendo evidenciado aspectos que caracterizam nossa sociedade como uma sociedade administrada, procuraremos demonstrar como este processo de administração ocorre.

Para tanto, é preciso ter consciência de que: “O pensamento unidimensional é sistematicamente promovido pelos elaboradores da política e seus provisionadores de informação em massa”. (MARCUSE, 1978, p.34).

A ascensão do pensamento unidimensional é reflexo da inauguração de novas formas de controle, que se nutrem do fechamento do universo político, da dessublimação repressiva e do fechamento do universo de locução. Tentaremos brevemente discorrer sobre estes aspectos para melhor compreender os mecanismos que possibilitaram a disseminação do pensamento unidimensional e conseqüentemente o enfraquecimento do poder negativo da razão.

Para melhor compreendermos a unidimensionalidade do pensamento é preciso atentar para o fato de que “As técnicas de industrialização são técnicas políticas, como tal, prejudgam as possibilidades da Razão e da Liberdade.” (MARCUSE, 1978, 37)

E também que:

A racionalidade tecnológica revela o seu caráter político ao se tornar o grande veículo de melhor dominação, criando um universo verdadeiramente totalitário, no qual sociedade e natureza, corpo e mente são mantidos num estado de permanente mobilização para a defesa desse universo. (MARCUSE, 1978, 37)

É propício, neste momento, atentar para as raízes do conceito de racionalidade adotado, ficando evidente sua fundamentação Weberiana. Contemporâneo de Max Weber, Marcuse pôde acompanhar sua obra e apropriar-se de conceitos como o de Racionalidade.

Ao introduzir uma obra de Weber, Marcuse relata:

O conceito de capitalismo industrial na obra de Weber torna-se concreto na sua teoria formal do racionalismo e do domínio, os dois temas fundamentais de *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tentemos, antes de nos adiantarmos por qualquer outro caminho, aclarar a conexão que existe entre capitalismo, racionalismo e domínio, tal como aparece no pensamento de Weber. Na sua forma mais geral essa relação pode ser resumida da seguinte maneira: a ideia, especificamente ocidental, de Razão encarna-se no sistema de cultura intelectual e material (uma economia, uma tecnologia, ‘um modo de viver’, uma ciência, uma arte), que alcança o seu mais elevado ponto de desenvolvimento no capitalismo industrial. Esse sistema tende para um domínio específico que se converte no destino da época em que vivemos: a burocracia total. A ideia de Razão – enquanto racionalismo ocidental – é o conceito fundamental que lhe serve de base. (MARCUSE, 1973, p.13).

A questão da racionalidade técnica está diretamente ligada à organização social e aos meios que a sociedade emprega para manter o controle sobre os indivíduos. A sociedade capitalista industrial conseguiu desenvolver uma racionalidade tão eficaz que evitou que este tipo de organização social sucumbisse como suas antecessoras. Este sucesso do capitalismo industrial reside no fato de que o domínio é exercido pela racionalidade matematizada, ou seja, pela lógica que se funda na técnica, ao invés de fundar-se em irracionalismos ou na mitologia.

Vejam os que o próprio Weber (1973, p.159) nos diz a esse respeito:

A intelectualização e racionalização crescentes não significam pois um crescente conhecimento geral das condições gerais de nossa vida. O seu significado é muito diferente: significam que se sabe ou se acredita que, em qualquer momento em que se queira se pode chegar a saber; que, portanto, não existem em torno da nossa vida poderes ocultos e imprevisíveis, mas que, pelo contrário, tudo pode ser dominado através do cálculo e da previsão. Isto significa simplesmente que se excluiu o mágico do mundo. Ao contrário do selvagem, para quem tais poderes, existem, nós já não temos que recorrer

a meios mágicos para controlar os espíritos ou movê-los à piedade. Isso é coisa que se consegue graças aos meios técnicos e à previsão. Tal é, essencialmente o significado da intelectualização.

Vemos que as considerações de Weber nos revelam que a racionalização técnica, mais que liberar o homem do domínio irracional das assertivas mágicas e mitológicas, propiciou um poderio de dominação que não seria possível por meio de narrativas fantasiosas de divindades que dominam a natureza e os mortais, ou tampouco por mecanismos ostensivamente repressivos da coerção violentamente física. Somente um domínio racional e técnico – capaz, por meio do emprego da lógica matematizada, de prever e suprir as necessidades cotidianas – pode efetivamente controlar de forma efetiva os indivíduos. Ao integrar-se socialmente o sujeito passa a buscar sua sobrevivência. O indivíduo busca por meio da atividade técnica e do consumo suprir suas necessidade e, por conseguinte, passa a reproduzir e perpetuar a sociedade que os abrange.

É esta a ideia de racionalidade que influencia e perpassa a obra de Marcuse. A racionalidade técnica é, portanto, o mecanismo de dominação mais eficiente já perpetrado na história da humanidade: “Marcuse está convencido de que, naquilo que Max Weber chamou ‘racionalização’, não se implanta a ‘racionalidade’ como tal, mas, em nome da racionalidade, uma forma determinada de dominação política oculta.” (HABERMAS, 1968, p. 46)

Imbuído desta concepção Marcuse nos auxilia na compreensão do processo de fechamento do universo político que é resultado da efetivação de uma sociedade de mobilização total – sociedade esta que, segundo o frankfurtiano, toma forma por meio dos setores mais avançados da civilização industrial – esta forma de organização social que consegue unir o estado de bem estar social e o estado beligerante, o que marca uma forte propensão política de convergência de opostos.

Sendo assim, as principais tendências de uma sociedade de mobilização total são:

[...] concentração da economia nacional nas necessidades das grandes corporações, sendo o Governo uma força estimulante, sustentadora e por vezes até controladora; deslocamento dessa economia para um sistema mundial de alianças militares, convênios monetários, assistência técnica e planos desenvolvimentistas, assimilação gradativa das populações de operários e ‘colarinhos brancos’, de tipos de liderança nos negócios e no trabalho, de atividades das horas de lazer e aspirações em diferentes classes sociais; fomento de uma harmonia preestabelecida entre a erudição e o propósito nacional; invasão da vida no lar pelo companheirismo da opinião pública; abertura da alcova aos meios de informação em massa. (MARCUSE, 1978, 38).

A descrição feita acima não nos parece estranha e, justamente, até nos é familiar, pois a forma de organização social contemporânea – classificada, por muitos, como neoliberal – é também uma sociedade industrial e tecnológica e, portanto, de mobilização total.

A respeito do fechamento político, Marcuse (1978) tece uma reflexão sobre o conceito marxista de revolução. Segundo este teórico a revolução proletária é, sobretudo, uma revolução política e não tecnológica. Esclarece que na visão de Marx se o proletariado possuísse a organização e a direção do aparato produtivo possibilitaria uma mudança qualitativa que levaria a satisfazer as necessidades individuais livremente desenvolvidas. No entanto, o frankfurtiano nos alerta que o aparato produtivo é a personificação da racionalidade técnica e que uma mudança qualitativa implicaria uma mudança na própria estrutura tecnológica.

Dessa forma, o autor discorre sobre o modo como a sociedade industrial possibilita a contenção da transformação social e, para tanto, enumera os quatro principais fatores que transformam a classe trabalhadora e mantém a coesão social.

O primeiro fator é a redução da quantidade e da intensidade da energia física consumidas pelo trabalho – fator que incide sobre a compreensão do conceito de proletariado que, na concepção de Marx, era constituído especificamente por trabalhadores braçais. A nova organização do proletariado tem sua condição de exploração alterada pela automatização e mecanização dos processos fabris. Revela-se, contudo, mais extenuante e exaustiva pelo aumento da velocidade do trabalho e pelo isolamento dos trabalhadores. Para Marcuse esta nova organização do proletariado não deixa de ser uma forma de escravidão, não diferente das outras em sua espoliação, mas antes em sua forma e eficácia, que a tornam mais abrangente.

Esse tipo de escravidão magistral não é essencialmente diferente da escravização da datilógrafa, do contador bancário, do vendedor eficiente e do locutor de televisão. A padronização e a rotina assimilam as ocupações produtivas e não produtivas. O proletário das etapas anteriores do capitalismo era na verdade um animal de carga, pelo trabalho de seu corpo na busca das necessidades e dos supérfluos da vida enquanto viviam na imundície e na pobreza. Ele era, assim, a negação viva de sua sociedade. Em contraste, o trabalhador organizado dos setores avançados da sociedade tecnológica vive essa negação menos conspicuamente e, como os demais objetos humanos da divisão social do trabalho, está sendo incorporado à comunidade tecnológica da população administrada. (MARCUSE, 1978, p. 43).

Não obstante a densidade da exposição de Marcuse a respeito do fechamento do universo político e dos mecanismos de contenção da transformação social, nos interessa neste trabalho especificamente o papel crucial de mecanismos de padronização e da imposição de rígidas rotinas na implementação de “um automatismo inconsciente e rítmico” (1978, p.45)

que possibilita a perpetuação da escravidão tecnológica. Em breve retomaremos a discussão à respeito da padronização e da rotina.

O segundo fator de contenção da transformação social elencado por Marcuse (1978) é a estratificação ocupacional.

A máquina afirma sua maior dominação ao reduzir a “autonomia profissional” do trabalhador integrando-o com outras profissões que sofrem e dirigem o conjunto técnico, no quanto se torna, ela própria, um sistema de ferramenta e relações mecânicas, indo, assim, mais além do processo de trabalho individual. Na verdade, a autonomia “profissional” anterior era, antes, sua escravização profissional. Mas esse modo específico de escravização era, ao mesmo tempo, a fonte de seu poder específico, profissional de negação – o poder de parar um processo que o ameaçava de aniquilamento como ser humano. Agora o trabalhador está perdendo a autonomia profissional que o fez membro de uma classe destacada de outros grupos ocupacionais por personificar a refutação da sociedade estabelecida. (MARCUSE, 1978, p. 45).

Inserido na linha de montagem o operário permanece isolado do processo total de produção, assim como de seus pares, a não ser em um aspecto específico e, por vezes, ínfimo, a consecução do processo produtivo independe de seu esforço e atuação. A especialização técnica consiste exatamente em reduzir o conhecimento generalista à compreensão isolada de apenas um item do processo fabril. Este modelo extrapola os limites da fábrica e acaba por tornar-se um modelo formativo da própria sociedade industrial. Ou seja, a autonomia do indivíduo é minada pela fragmentação do conhecimento e pela aceleração dos processos produtivos e econômicos.

Em consequência destes fatores o terceiro manifesta-se por meio de uma alteração na atitude e consciência do trabalhador.

Dessa forma consegue-se que: “A mesma organização tecnológica que possibilita uma comunidade mecânica no trabalho gera também uma interdependência maior que integra o trabalhador com a fábrica.” (MARCUSE, 1978, 47). O operário torna-se mais uma peça de toda a engrenagem.

Isto culmina no quarto fator que revela o enfraquecimento da posição negativa dos trabalhadores, o que em suma permite que o processo de dominação seja eufemizado por um discurso administrativo e suas técnicas de gerenciamento, corroborando, portanto, com a proposição de Marcuse de que a sociedade tecnológica é uma Sociedade Administrada.

A característica novel é a racionalidade irresistível nessa empresa irracional, e a profundidade do condicionamento que molda os impulsos e aspirações instintivas dos indivíduos e obscurece a diferença entre consciência falsa e verdadeira. Pois na realidade, nem a utilização dos controles políticos em vez dos controles físicos (fome, dependência pessoal,

força), nem a mudança no caráter do trabalho pesado, nem assimilação das classes ocupacionais, nem a igualação na esfera do consumo compensam o fato de as decisões sobre a vida e a morte, sobre a segurança pessoal e nacional, serem tomadas em lugares sobre os quais os indivíduos não têm controle algum. Os escravos da civilização industrial desenvolvida são escravos sublimados, mas são escravos [...] (MARCUSE, 1978, p.49).

E esta condição de escravidão, segundo Marcuse, se configura por meio da transformação dos homens em coisas, pois, como expusemos há pouco, na sociedade industrial o homem é transformado em mais um dos tantos instrumentos que compõem a grande engrenagem.

E ainda acrescenta: “Esta é a forma pura de servidão: existir como instrumento, como uma coisa. E esta forma de existência não é ab-rogada se a coisa é animada e escolhe seu alimento material e intelectual, se não se apercebe de que é uma coisa, se é uma coisa bonita, limpa e móvel.” (MARCUSE, 1978, p. 49).

É justamente nesse ponto, tendo compreendido quais os fatores que possibilitam a contenção da transformação social que transforma homens em coisas, ou seja, escraviza-os, que devemos nos debruçar sobre a forma como a sociedade industrial realiza a dessublimação repressiva.

Marcuse nos alerta que na sociedade tecnológica a mesma integração que ocorre no universo político – e que é responsável pela contenção da transformação social – igualmente afeta a cultura. Ao dizer da integração cultural preconizada pela sociedade industrial, devemos retomar a fala de Adorno e Horkheimer, já citada neste texto, onde na qual somos advertidos de que a indústria cultural não sublima, mas sim reprime. É partindo desse pressuposto de que a arte (ou cultura superior) possibilita por meio da sublimação uma experiência transcendente que ultrapassa a realidade e, portanto, permite sua negação, e de que a integração tecnológica realizada por meio dos automatismos da racionalidade instrumental padroniza a experiência cultural, que Marcuse denomina o processo de integração cultural de dessublimação repressiva.

Este processo possui tanto na política como na cultura um denominador comum. Vejamos:

Se as comunicações em massa misturam harmoniosamente e, com frequência, imperceptivelmente, arte, política, religião e filosofia com anúncios, levam essas esferas da cultura ao seu denominador comum – a forma de mercadoria. A música da alma é também a música da arte de vender. O que importa é o valor de troca, e não o da verdade. Em torno dele gira a racionalidade do status quo, e toda racionalidade alienígena se submete a ele. (MARCUSE, 1978, p. 70).

A mercadoria é o elemento determinante das relações culturais. A arte superior, reduzida a atividade comercial, realiza com sucesso a tarefa de materializar ideais.

Aí estão os elementos progressivos da cultura em massa. A perversão é indício do fato de a sociedade industrial desenvolvida defrontar com a possibilidade de uma materialização de ideais. As aptidões dessa sociedade estão reduzindo progressivamente o reino sublimado no qual a condição do homem era representada, idealizada e denunciada. A cultura superior se torna parte da cultura material. Nessa transformação, perde a maior parte de sua veracidade. (MARCUSE, 1978, p. 70).

Eis uma questão importante, a sociedade industrial, ao dominar por meio da administração, ao invés da força, o faz de forma a impor automatismos e padrões. No que se refere ao universo cultural este processo é implementado pela disseminação do status de mercadoria a todos os bens simbólicos, fato este que, como acabamos de verificar na fala de Marcuse, tolhe a veracidade da obra cultural por negar-lhe o reino da sublimação onde a denúncia da realidade humana – de espoliação e dominação – emerge à percepção.

Ao adentrar no universo da mercadoria a cultura impregna-se do automatismo, da padronização e da fragmentação comuns aos bens de consumo industrializados.

O grande problema de se igualar mercadorias e bens culturais é que, por ser dar em um processo de integração, faz com a lógica destes últimos se assemelhe as das primeiras, fato possível devido à assimilação dos produtos culturais por meio da supressão de sua dimensão negativa. Este processo impede que os produtos culturais se realizem em sua bidimensionalidade.

Para melhor compreendermos esta questão é preciso estar ciente que:

A ficção dá aos fatos seus verdadeiros nomes e o reino daqueles sucumbe; a ficção subverte a experiência cotidiana mostrando que ela é mutilada e falsa. Mas a arte tem esse poder mágico somente como poder de negação. Só pode usar sua própria linguagem enquanto são vivas as imagens que rejeitam e refutam a ordem estabelecida. (MARCUSE, p.1978).

Esta dimensão negativa da arte que possibilita a transcendência por meio da subversão da realidade é denominada por Marcuse – em evidente contraste com o conceito marxista – de alienação artística, considerada a essência da atividade artística.

Ao minar o potencial negativo da arte a sociedade industrial invalida consequentemente as bases da alienação artística e, por conseguinte, a base da arte.

Dessa forma: “As obras de alienação são, elas próprias, incorporadas nessa sociedade e circulam como parte e parcela do equipamento que adorna e psicanalisa o estado de coisas predominante. Tornam-se, assim, anúncios – vendem, reconfortam, excitam.” (MARCUSE, 1978, p.75).

Transformadas em anúncios as obras artísticas são apartadas de uma de suas características iminentes, a saber: a racionalidade de negação. E, portanto, separadas de todo seu potencial crítico, mencionado por Marcuse como a grande recusa.

E o mais importante é compreender que este processo não trata apenas da comercialização da obra de arte – uma constante desde as relações entre mecenas e artistas –, mas também do efeito deste processo sobre as consciências individuais. Ou seja, a questão fundamental é a compreensão de como a transformação da arte em mercadoria causa um processo regressivo que inviabiliza a efetivação do processo de sublimação protagonizada pelas obras de arte.

Alienação artística é sublimação. Cria as imagens de condições que são irreconciliáveis com o Princípio da Realidade, mas que, como imagens culturais, tornam-se toleráveis, até mesmo edificantes e úteis. Agora essas imagens mentais estão invalidadas. Sua incorporação à cozinha, ao escritório, à loja; sua liberação para os negócios e a distração é, sob certo aspecto, dessublimação – substituindo satisfação mediata por satisfação imediata. Mas é dessublimação praticada de uma “posição de vigor” por parte da sociedade, que está capacitada a conceder mais do que antes pelo fato de os seus interesses se terem tornado os impulsos mais íntimos de seus cidadãos e porque os prazeres que ela concede promovem a coesão e o contentamento sociais. (MARCUSE, 1978, p. 82).

É clara a referência à teoria psicanalítica de Freud e conseqüentemente a ideia de sublimação está diretamente ligada à compreensão do modo como a repressão ou liberação dos instintos sexuais afeta a psique humana.

Marcuse aborda o conceito freudiano de Eros como uma ampliação qualitativa da sexualidade e a partir da compreensão deste conceito discute a noção de sublimação de Freud, que pode ser primeiramente compreendida como um desvio das finalidades instintivas e, portanto, constitui-se uma atividade repressiva; no entanto, lembra que existe a possibilidade de sublimação não-repressiva.

[...] a sublimação não-repressiva só pode aparecer em aspectos marginais e incompletos; sua forma totalmente desenvolvida seria a sublimação sem dessexualização. O instinto não é “desviado” de sua finalidade; é gratificado em atividades e relações que não são sexuais no sentido de sexualidade genital “organizada”, mas que, não obstante, são libidinais e eróticas. Sempre que a sublimação repressiva prevalece e determina a cultura, a sublimação não-repressiva deve-se manifestar em contradição com toda a esfera de utilidade social; vista a partir dessa esfera, é a negação de toda a produtividade e desempenho aceitos. (MARCUSE, 1966, p.177).

Podemos dizer que a obra de arte é uma das formas de se alcançar a sublimação não-repressiva. Por sua vez os produtos simbólicos da indústria cultural reprimem e o fazem por meio de um processo que Marcuse denomina de dessublimação.

O central para compreensão do processo de dessublimação é analisar a forma como os instintos libidinais são tratados pelos controles sociais. No caso da sociedade industrial, Marcuse (1978) analisa que a libido, em decorrência do processo de mecanização, afastou-se de suas formas anteriores de realização, sendo incorporada e institucionalizada socialmente, passando a fazer parte do universo cotidiano de trabalho, por meio da exibição corporal das características sexuais – situação esta que pode ser realizada devido à diminuição da sujeira e do trabalho pesado, assim como pelo barateamento de roupas, cultivo da beleza, incentivo à higiene física e também pela exigência de atividades propagandísticas.

Este processo de assimilação possibilita a inclusão de elementos da libido no universo das mercadorias, e assim tem viabilizada sua satisfação controlada e, por conseguinte, a introduz na lógica do consumo; ou seja, a satisfação sexual iguala-se ao consumo das demais mercadorias.

Em um ambiente administrado esta situação pode ser bastante agradável para o indivíduo e Marcuse salienta que este processo de administração da libido é responsável por grande parte da submissão voluntária, que é uma das constantes da sociedade industrial.

Para bem delimitar o que pretendemos evidenciar ao tratar da diferença entre “sublimação e dessublimação” e “repressão e não-repressão”, cabe a elucidação da divergência primordial entre estes processos, a saber: a consciência da dominação.

Na verdade, toda sublimação é imposta pelo poder da sociedade, mas a consciência infeliz desse poder já abre caminho através da alienação. De fato, toda sublimação aceita a barreira social à satisfação instintiva, mas também transpõe essa barreira.

[...] Inversamente, a perda da consciência em razão das liberdades satisfatórias concedidas por uma sociedade sem liberdade favorece uma consciência feliz que facilita a aceitação dos malefícios dessa sociedade. É o indício de autonomia e compreensão em declínio. A sublimação exige um alto grau de autonomia e compreensão; é a mediação entre o consciente e o inconsciente, entre os processos primários e secundários, entre o intelecto e o instinto, a renúncia e a rebelião. Em suas mais realizadas formas, tais como na obra artística, a sublimação se torna a força cognitiva que derrota a supressão enquanto se inclina diante dela. (MARCUSE, 1978, p.85)

Em suma, ao perder a autonomia e a compreensão, ou seja, ao perder a consciência de sua dominação, o indivíduo tem seu potencial de negação minado e passa a gerir uma consciência feliz, porém, falsa. E este é o processo que Marcuse denominou de Conquista da Consciência Infeliz ou Dessublimação Repressiva.

É importante ressaltar o poder negativo da razão e o faremos em vários pontos deste trabalho; portanto, retomaremos a questão da suplantação do potencial de negação logo adiante.

A questão da consciência feliz permite uma melhor compreensão de feitos monstruosos realizados pela sociedade tecnológica, dentre os quais podemos evidenciar o holocausto, que realizaram o retorno à barbárie. Não discorreremos sobre estes eventos regressivos; no entanto cabe ressaltar que a consciência feliz, por não se impor limites e se abster de culpa por meio de dados calculados e estatísticos, possibilita uma perversão moral que só leva em conta os lucros.

A sociedade industrial, responsável por novas e mais eficazes formas de controle, como já vimos, atua sobre o universo político causando o seu fechamento e também sobre as psiques individuais por meio de um processo de dessublimação repressiva que gera falsas consciências ou, melhor dizendo, a consciência feliz. Para melhor compreendermos a atuação da lógica instrumental sobre as individualidades e sobre o pensamento humano é necessário analisar mais um dos aspectos tratados por Marcuse: O Fechamento do Universo de Locução.

A dominação social na sociedade tecnológica expande-se, eficazmente, de tal maneira que o controle reflete-se inclusive no campo da linguística.

Inaugura-se, segundo Marcuse (1978), uma nova linguagem: A linguagem da administração total, que muda drasticamente o universo da locução, restringindo-o.

Os elementos de autonomia, descoberta, demonstração e crítica recuam diante da designação, asserção e imitação. Elementos mágicos, autoritários e rituais invadem a palavra e a linguagem. A locução é privada das mediações que são as etapas do processo de cognição e avaliação cognitiva. Os conceitos que compreendem os fatos, e desse modo transcendem estes, estão perdendo sua representação linguística autêntica. Sem tais mediações, a linguagem tende a expressar e a promover a identificação imediata da razão e do fato, da verdade e da verdade estabelecida, da essência e da existência, da coisa e de sua função. (MARCUSE, 1978, p. 93).

Essa realidade de fechamento da locução por meio da diminuição das características autônomas da linguagem vai ao encontro do potencial assimilador da sociedade tecnológica. As relações linguísticas, as tensões e as ambiguidades do universo da locução são eliminadas pelo impositivo poder afirmativo da lógica instrumental. Possuir tensões, ser ambíguo é abrir espaço ao que não é, consiste em negar o existente e transcendê-lo. No entanto, em uma realidade de fechamento a linguagem tem suas características subvertidas. A relação significado/significante, conceito/palavra deteriora-se e os primeiros são assimilados pelos últimos.

[...] as palavras e os conceitos tendem a coincidir, ou antes, o conceito tende a ser absorvido pela palavra. Aquele não tem qualquer outro conteúdo que não o designado pela palavra no uso anunciado e padronizado, esperando-se que a palavra não tenha qualquer outra reação que não o comportamento anunciado e padronizado. A palavra se torna um clichê e, como tal, governa a palavra ou a escrita; assim, a comunicação evita o desenvolvimento genuíno do significado. (MARCUSE, 1978, p. 94)

Tornada clichê a palavra destituída de significado protagoniza um processo de substantivação das sentenças.

Segundo Marcuse muitas palavras não necessitam do desenvolvimento de significados; são aquelas que nomeiam objetos, necessidades e carências vitais do cotidiano. Estas palavras são os substantivos e quando utilizadas produzem algumas reações que são esperadas. Ao discorrer sobre um processo em que todo universo da locução assemelha-se às características do substantivo, o autor pretende nos dizer que as palavras destituídas de seu significado produzem certo automatismo semelhante ao desenvolvido em ambiente industrial. Ou seja, toda a sentença torna-se um comando. A linguagem não visa mais a livre comunicação onde são manifestados os desejos, as necessidades e os pensamentos individuais. É antes uma réplica dos anúncios em massa. A linguagem da sociedade industrial é a linguagem da propaganda, e esta é eminentemente a linguagem da imitação.

A linguagem efetiva os apelos que levam os indivíduos a efetuarem sua submissão voluntária, que como vimos só é possível devido à existência da consciência feliz, fruto da dessublimação repressiva.

A substantivação das sentenças realiza uma ritualização do conceito e como nos adverte Marcuse (1978, p.96): “O conceito ritualizado é tornado imune à contradição.”

Um exemplo bastante conciso e preciso desta realização, mencionado anteriormente, é o de despalavra que demonstra como o significado das palavras é distorcido por meio da linguagem contemporânea.

A perversão do significado é tornada possível, pois “O anúncio revela a conexão de um modo menos ideológico do que normalmente se admite.” (MARCUSE, 1978, p.97).

A conexão a que é feita referência é realizada entre contradições inerentes à própria linguagem. Essa união dos aspectos antagônicos é antes de qualquer coisa a afirmação da veracidade da sentença e, ao expor as contradições de forma conciliada, a sociedade industrial realiza com bastante eficácia o fechamento do universo político.

Uma realidade como esta é capaz, por exemplo, de, utilizando a linguagem, adjetivar uma bomba como inteligente, legitimar uma guerra, convencer jovens a protestarem sob os

mesmo moldes em prol de coisa alguma, ou um adulto a fumar para possuir a virilidade do cowboy do comercial de determinada marca de cigarro.

A linguagem substantiva é uma força motriz que conduz os indivíduos a se comportarem de acordo com os padrões, mesmo que estes se achem livres e que tenham a nítida impressão de que escolhem de forma autônoma como conduzir suas atitudes.

Marcuse demonstra que a impossibilidade do desenvolvimento do significado é o aspecto chave do fechamento do universo da locução e esta impossibilidade se realiza em grande parte pela redução da sintaxe. Ou seja, a complexa relação entre os elementos sintáticos, entre seus termos, suas relações coordenativas ou subordinativas, sua concordância e sua regência são transformadas em um elemento prescritivo que é baseado no modelo propagandístico e visa imprimir uma imagem na mente dos sujeitos, imagem esta que visa incitar uma reação específica e predeterminada no sujeito.

Segundo o autor em questão, dois processos que corroboram para a efetivação de uma linguagem imagética, padronizada e prescritiva são os procedimentos de hifenização⁹ e abreviação¹⁰. Não obstante a relevância destas explanações, devemos notar que a principal preocupação desta análise é a de que: “Essa linguagem que constantemente impinge imagens, milita contra o desenvolvimento e a expressão de conceitos. Em sua imediação e objetividade, impede o pensamento conceptual; impede, assim, de pensar.” (MARCUSE, 1978, p.101)

A desvalorização do conceito corrobora com a efetivação da lógica instrumental; a existência das ideias passa a ter uma excessiva conotação pragmática. Talvez seja esta a fundamentação da recorrente reclamação, em especial dos profissionais das ciências humanas, de que a prática difere da teoria e de que esta é dispensável para o sucesso daquela.

Tomemos o caso dos profissionais licenciados, ou seja, dos professores. É notória, no cotidiano educacional, a presença do fato exemplificado. Desde os cursos de graduação os jovens aspirantes reivindicam uma maior carga horária de atividades práticas em detrimento

⁹“A hifenização (explícita ou não) nem sempre reconcilia o irreconciliável; com frequência a combinação é assaz gentil, como no caso do “homem dos foguetes, ombro-de-touro”, ou transmite uma ameaça, ou uma dinâmica inspiradora. Mas o efeito é similar. A estrutura imponente une os atores e as ações de violência, poder, proteção e propaganda num lampejo. Vemos o homem ou a coisa em funcionamento e somente em funcionamento – não pode ser de outra forma.” (MARCUSE, 1978, p.100)

¹⁰“[...] a abreviatura pode ajudar a reprimir perguntas indesejáveis. OTAN não sugere o que Organização do Tratado do Atlântico Norte diz, a saber, um tratado entre nações do Atlântico Norte – caso em que se poderia levantar questão sobre a participação da Grécia e da Turquia. URSS abrevia Socialismo e Soviete; DDR abrevia democrático. ONU evita a ênfase indevida a ‘unidas’; OTASE evita focalizar os países do Sudeste da Ásia que não são membros. AFL-CIO sepulta as diferenças políticas radicais que antes separavam as duas organizações, e AEC fica sendo apenas mais um departamento administrativo dentre muitos. As abreviaturas denotam aquilo e somente aquilo que está institucionalizado de tal maneira que a conotação transcendente é retirada. O significado é fixado, falsificado e cumulado. Uma vez transformado em vocábulo oficial, constantemente repetido no usos geral, ‘sancionado’ pelos intelectuais, terá perdido todo valor cognitivo e serve meramente ao reconhecimento de um fato indiscutível.” (MARCUSE, 1978, p.100)

da teoria. Não obstante a importância da realização de estágios supervisionados e de atividades de regência, devemos atentar que a prática profissional é uma realidade inviável para o estudante. A prática é uma dimensão da atividade profissional que só pode ser vivenciada, em sua plenitude, no exercício pleno da profissão. Um professor universitário por mais precisa que seja sua análise ou tratamento sobre um caso em particular, não conseguirá impingir a sua aula uma dimensão efetivamente prática e continuará nos limites de uma explanação. Não há como reproduzir fielmente em laboratório o ambiente de uma aula. No entanto, os estudos teóricos quando bem realizados fornecem subsídios conceituais para ação prática e estes subsídios quando renovados constantemente pela atividade reflexiva realimentam a prática.

No entanto, o fechamento do universo político sobre o qual nos adverte Marcuse, enraizou-se em todas as áreas do conhecimento humano. Dessa forma o pensamento lógico matemático passa a ser o norte para todos. Dito de outra forma: existe uma necessidade cada vez maior de formulações, receitas ou regras para se resolver qualquer tipo de situação.

A nosso ver esta situação não apenas demonstra o fechamento do universo da locução como revela a forma como a linguagem disseminou a lógica da razão instrumental. Talvez seja este o fato que leve ao sucesso obras como a de Doug Lemov, que como já dissemos se intitula, em sua versão em Língua Portuguesa, Aula Nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência.

Acreditamos que seja este o momento de discorrermos sobre o feito mais nevrálgico das realizações da sociedade industrial: a disseminação do pensamento unidimensional e o consequente extermínio da negação.

Ao expor, talvez com certa ironia, sobre a natureza negativa da razão, Marcuse (1978, p.125) propõe uma equação.

Na equação Razão = Verdade = Realidade, que reúne os mundos subjetivo e objetivo numa realidade antagônica, a Razão é o poder subversivo, o “poder do negativo” que estabelece, como Razão teórica e prática, a verdade para os homens e as coisas – isto é, as condições nas quais os homens e as coisas se tornam o que realmente são. A tentativa de demonstrar que essa verdade da teoria e da prática não é uma condição subjetiva, mas objetiva, foi à preocupação original do pensamento ocidental a origem de sua lógica – lógica, não no sentido de uma disciplina especial da Filosofia, mas como o modo de pensar apropriado para compreender o real como racional. O universo totalitário da racionalidade tecnológica é a mais recente transmutação da ideia de razão.

Nesta explanação ficam evidentes três aspectos: o primeiro aspecto diz respeito ao fato de que o esforço racional de compreensão da realidade é bastante antigo e remete às origens

das abstrações humanas; outro aspecto evidenciado é o fato de que ao postular sobre os dois mundos – objetivo e subjetivo – a razão passa a lidar com uma realidade antagônica e, por conseguinte, assume a característica subversiva da negação e, por fim, o último aspecto a ser analisado é o fato de que a sociedade industrial, por meio da racionalidade tecnológica, conseguiu transmutar ontologicamente a própria razão.

No entanto, nos interessamos, de forma mais contundente, pelo segundo aspecto levantado pelo autor, ou seja, o poder subversivo da razão.

Propor que a razão é em sua natureza subversiva, negativa é o mesmo que dizer que esta faculdade humana configura-se em si como o poder de questionamento. Subverter ou negar é antes de qualquer coisa abrir outra possibilidade, propor outra realidade. Negar, mais que opor-se, é indagar se não poderia ser diferente e por isso a razão deve possuir uma ênfase negativa. Aliás, a permissividade ou resignação são mais condizentes com a irracionalidade, haja vista que estas são as características necessárias à submissão dos dominados.

É o questionamento, sem sombra de dúvida, que proporciona, e que no passado proporcionou, o avanço ético e o conseqüente desenvolvimento dos direitos humanos. Não que nossa sociedade seja uma praticante desses direitos, mas justamente não o é devido ao fato de o totalitarismo tecnológico que vivemos suplantar o poder negativo da razão.

E esta suplantação – segundo Marcuse (1978, p.126) – ocorre, pois:

As tendências estabilizadoras entram em conflito com os elementos subversivos da Razão, o poder do pensamento positivo com o do negativo, até que as realizações da sociedade industrial avançada conduzam à vitória da realidade unidimensional sobre toda a contradição.

A razão e seu potencial negativo, ou para sermos filosoficamente mais precisos, seu potencial dialético, é o fundador da filosofia, e esta se apodera da razão como uma faculdade cognitiva capaz de distinguir o verdadeiro e o falso. Dessa forma, filosofia, ética, epistemologia, verdade e realidade são categorias que dependem diretamente da razão e do seu potencial negativo. E isto se deve ao fato de que nossa existência é bidimensional, pois “Aparência e realidade, inverdade e verdade (e, como veremos, não liberdade e liberdade) são condições ontológicas.” (MARCUSE, 1978, p.127).

Esta bidimensionalidade manifesta-se já nos primórdios do pensamento racional, ou se preferirmos, no nascimento da filosofia. Tomando como parâmetro a civilização ocidental, por exemplo, veremos que uma contradição central no seio da sociedade grega é a noção de liberdade. Esta sociedade é segmentada entre homens livres e escravos, entre escravos e senhores, entre a labuta e fruição intelectual e artística.

A liberdade se funda em seu antagônico imediato – a escravidão – tornando a existência de alguns indivíduos que precisam dedicar-se de forma extenuante à produção das condições materiais, incompatível com o exercício da liberdade.

Embora a sociedade industrial, com a mecanização do trabalho e com a diminuição de alguns aspectos degradantes do ambiente de trabalho, como já citado anteriormente, tenha prometido uma liberação dos indivíduos da ocupação integral de sua existência na produção de itens de subsistência, ocorre justamente o contrário. Também a sociedade industrial ou tecnológica impinge a maior parcela dos indivíduos à necessidade de dedicar-se integralmente à produção material de condições de existência, impossibilitando o exercício de liberdade.

É bastante evidente a ideia que nossa sociedade é regida pela liberdade de mercado e que todos temos autonomia para escolher tanto o que consumir, quanto para quem vender nossa força de trabalho, mas não é tão simples assim.

Precisamos reconhecer que a maior camada da população esta submetida a condições materiais que inviabilizam uma formação cultural que possibilite a reflexão autônoma dos mecanismos de dominação. Ou até mesmo podemos verificar que a esta porção desprivilegiada falta inclusive o acesso à formação técnica para que alcance postos melhores remunerados no mercado de trabalho; não que o sucesso profissional seja garantia de liberdade.

O que queremos ressaltar é que a sociedade industrial, embora possua um potencial sedutor, estabilizador e conciliatório, não conseguiu superar as contradições de nossa realidade. Nossa sociedade sob o véu do desenvolvimento tecnológico disfarça a permanência do autoritarismo e conseqüentemente dificulta a visualização da divisão social entre senhores e escravos.

Dessa forma torna-se fundamental o desenvolvimento da capacidade negativa da razão, ou seja, a necessidade imperativa de se pensar de forma dialética.

O pensamento dialético compreende a tensão crítica entre ‘é’ e ‘deve’ primeiramente como uma condição ontológica pertencente à própria estrutura do Ser. Contudo, o reconhecimento desse estado de Ser – sua teoria – intenta, desde o início a prática concreta. Vistos à luz de uma verdade que aparece neles falsificada ou negada, os próprios fatos em questão parecem falsos e negativos. (MARCUSE, 1978, p.134).

Podemos então perceber que a questão proeminente na bidimensionalidade da existência – e conseqüentemente da razão e do pensamento – reside em uma questão bastante analisada no universo filosófico, a saber: a dualidade entre aparência e essência.

A grande tarefa da razão sempre foi, por meio da reflexão, transcender a aparência imediata dos fatos, das coisas e comportamentos para mediar a compreensão mais próxima possível da realidade concreta e objetiva.

No entanto, é preciso ressaltar que o próprio desenvolvimento da lógica racional, ou melhor, designada, da lógica formal contribui para atenuação das contradições da realidade. Feita a ressalva de que existem diferenças contundentes entre a lógica formal matemática, presente na sociedade tecnológica, e a lógica clássica preconizada pelos pais da filosofia grega, podemos dizer que esta última já possuía as características atenuantes dos conflitos da realidade.

A lógica aristotélica, por exemplo, já associava conceito e controle, e preconiza que o conhecimento das causas primeiras leva a um conhecimento universal e este ao conhecimento e ao controle dos casos particulares.

Sob o domínio da lógica formal, a noção do conflito entre essência e aparência, é indispensável, se não mesmo sem sentido; o conteúdo material é neutralizado; o princípio da identidade é separado do princípio da contradição (as contradições são culpa do pensamento incorreto); as causas finais são removidas da ordem lógica. Bem definidos em seu alcance e função, os conceitos se tornam instrumentos de predição e controle. A lógica formal é, assim, o primeiro passo na longa viagem para o pensamento científico – apenas o primeiro passo, porque ainda é necessário um grau muito mais elevado de abstração e matematização para ajustar o modo de pensar a racionalidade tecnológica. (MARCUSE, 1978, p. 137)

Como bem demonstraram Adorno e Horkheimer (1985) na *Dialética do Esclarecimento*, o esforço do homem em superar o pensamento mitológico pode ter levado ao desenvolvimento de um pensamento metafísico, ou seja, que superasse a experiência limitadamente física, buscando respostas mais coerentes para os fenômenos observáveis. Ou seja, já não estavam contentes com as explicações que provinham em grande parte da benevolência ou da fúria dos deuses.

E como lemos na obra em que acabamos de citar as narrativas mitológicas absolutizam-se por abordarem uma única possibilidade explicativa para os fatos. No entanto, somos veementemente alertados pelos frankfurtianos em questão de que o pensamento racional, no princípio metafísico, posteriormente científico, ao seguir os passos da lógica formal retornaram ao absolutismo mitológico, porém, desta vez por via da matematização do conhecimento e não mais por meio da narrativa mágica e fantasiosa comumente adotada pela mitologia.

Passemos, portanto, à discussão deste fato.

A lógica matemática e simbólica contemporânea é, sem dúvida, assaz diferente de sua predecessora clássica, mas ambas compartilham da oposição radical à lógica dialética. Em termos dessa oposição a antiga e a nova lógicas formais expressam o mesmo modo de pensar. Este é purgado do ‘negativo’ que tanto se avultou nas origens do pensamento lógico e filosófico – a experiência do poder de negação, decepcionante e falsificador da realidade estabelecida. E, com a eliminação dessa experiência, o esforço conceptual para manter a tensão entre o “é” o “deve” e para subverter o universo da locução estabelecido, em nome de sua própria verdade é igualmente eliminado de todo pensamento que deva ser objetivo, exato e científico. (MARCUSE, 1978, p. 139).

O pensamento científico, sob seu signo matemático, não tem espaço para a recusa, para contradição ou para a negação.

Em oposição a esta lógica formal matematizada milita a lógica dialética que está impossibilitada de ser formalizada, pois é determinada pelo real e, por conseguinte, não nega seus conflitos, ou contradições, antes, porém, desfaz as abstrações da lógica formal, pois considera a contradição uma necessidade inerente à natureza do pensamento.

A reflexão sobre a razão e suas transmutações é importante na medida em que determina as relações que os homens têm com a natureza e entre si. A esse respeito Marcuse nos alerta que a união entre a Razão pré-tecnológica e a Razão Tecnológica reside justamente no fato de que ambas intentam a dominação do homem pelo próprio homem.

O que é inédito, contudo, na lógica dominadora da Razão Tecnológica é o fato de que ela se ampara em uma racionalidade muito mais elevada. Esta racionalidade limita-se apenas em seu aparato tecnológico, aparato este que ao operar sobre uma organização errônea – pautada na oposição positiva em detrimento da negativa – acaba por se tornar a corporificação da falsa consciência ou, como já discorremos, da consciência feliz.

E neste contexto: “A sociedade se reproduz num crescente conjunto técnico de coisas e relações que inclui a utilização técnica do homem – em outras palavras, a luta pela existência e a exploração do homem e da natureza se tornam cada vez mais científicas e racionais.” (MARCUSE, 1978, p. 144).

Marcuse prossegue sua análise discorrendo sobre a dupla significação desta realidade. Ao desenvolver de forma racional os mecanismos de dominação a sociedade industrial conseguiu, ao mesmo tempo, possibilitar um padrão de vida elevado e produzir um padrão de mente e comportamento. Ao padronizar o pensamento e o comportamento dos indivíduos a sociedade industrial conseguiu uma garantia valiosa de sua perpetuação por minar as particularidades que em muitos casos podem ser, se contrárias aos seus fundamentos, danosas, ou até mesmo destrutivas para racionalidade vigente.

Este aspecto positivo da razão tecnológica em grande medida está relacionado à quantificação da natureza com intento de explicá-la, o que culminou em estruturas matemáticas que embasaram o pensamento científico e que possibilitaram a cisão entre ciência e ética.

Dessa forma, a ciência passa a se preocupar com as proposições de leis, que podem ser físicas, químicas ou biológicas. Sob esta roupagem a ciência apresenta-se como uma racionalidade neutra.

Marcuse indaga esta pretensa neutralidade, pois ela se realiza em um mundo de valores que ao se afastar da realidade torna-se menos importante, pois o valor, em si, não possui uma existência real.

Sem dúvida, racionalidade da ciência pura é livre de valores e não estipula quaisquer fins práticos, é 'neutra' a quaisquer valores estranhos que lhe possam ser impostos. Mas essa neutralidade é um caráter positivo. A racionalidade científica favorece uma organização social específica precisamente porque projeta mera forma (ou mera matéria – aqui, os termos de outro modo opostos convergem) que pode atender praticamente a todos os fins. (MARCUSE 1978, p. 152)

O alerta que nos é feito é o de que a aceitação da ciência como uma neutralidade asséptica e universalizável, sem realizar uma análise negativa - ou dito de outra forma, a crítica imanente do objeto – o que suplanta as determinantes subjetivas, faz da ciência um instrumento importante de dominação e converge para a disseminação dos padrões preconizados pela sociedade tecnológica.

É justamente este caráter instrumental da ciência que Marcuse deseja denunciar.

Os princípios da ciência moderna foram uma estrutura apriorística de tal modo que puderam servir de instrumentos conceituais para um universo de controle produtor automotor; o operacionalismo teórico passou a corresponder ao operacionalismo prático. O método científico que levou à dominação cada vez mais eficaz da natureza forneceu, assim, tanto os conceitos puros como os instrumentos para a dominação cada vez maior do homem pelo homem por meio da dominação da natureza. A razão teórica, permanecendo pura e neutra, entrou para o serviço da razão prática. A fusão resultou benéfica para ambas. Hoje, a dominação se perpetua e se estende não apenas através da tecnologia, mas como tecnologia, e esta garante a grande legitimação do crescente poder político que absorve todas as esferas da cultura. (MARCUSE, 1978, p. 153).

Ou seja, a sociedade tecnológica, consegue - por meio de mecanismos administrativos, fundamentados por conhecimentos científicos – controlar de forma eficaz não somente os objetos provenientes de sua tecnologia, mas também os sujeitos que utilizam seus avanços tecnológicos.

Marcuse, ao postular sobre a instrumentalização da razão e sobre o potencial padronizador da lógica tecnológica, revela que justamente o que era apregoado como força libertadora na era industrial – a saber: a mecanização do trabalho e liberação do trabalhador do esforço físico – torna-se, ao contrário, ferramenta de dominação da natureza e do homem.

A racionalidade científica ao pautar-se numa lógica matematizada busca incutir nas experiências humanas, mesmo naquelas em que o grau de subjetividade é elevado, a exatidão. E ao fazê-lo torna-se uma ciência antecipadora; dessa forma seu desenvolvimento sempre atrelou dominação da natureza e dominação do homem: “Ao subordinar casos particulares sob um universal, ao submetê-lo ao seu universal, o pensamento alcança o domínio sobre os casos particulares. Torna-se capaz não apenas de compreendê-los como também de agir sobre eles, de os controlar.” (MARCUSE, 1978, p. 161)

Tendo compreendido o processo pelo qual a matematização científica e a instrumentalização da razão corroboram para a dominação do homem, podemos nos concentrar em compreender o que Marcuse chamou de pensamento unidimensional. Esta compreensão perpassa a noção de que o poder negativo da razão foi suplantado pelo pensamento afirmativo e prescrito da razão instrumental.

Esta situação torna-se emblemática e problemática quando se verifica que:

‘O poder do negativo’ é o princípio que governa o desenvolvimento de conceitos e a contradição se torna qualidade distintiva da razão (Hegel). Essa qualidade do pensamento não ficou limitada a certo tipo de racionalismo; foi também um elemento decisivo na tradição empirista. O empirismo não é necessariamente positivo; sua atitude para com a realidade estabelecida depende da dimensão particular da experiência que funciona como fonte de conhecimento e como estrutura básica de referência. (MARCUSE, 1978, 164).

A ênfase dada à negação é necessária, pois a realidade, como já discutimos, opera-se entre o “é” e o “deve”, ou seja, entre o explícito e o implícito, entre a aparência e a essência.

Esta compreensão nos possibilita entender que o contato imediato com os objetos, sujeitos, fatos e comportamentos, nos traz uma noção superficial que é apenas a primeira camada, a superfície de um solo rico em componentes diversos e muitas vezes divergentes da realidade dos fatos.

A experiência ocorre diante de uma cortina que esconde e, se o mundo é a aparência de algo que está por trás da cortina da experiência imediata, então, nas palavras de Hegel, somos nós mesmos que estamos por trás da cortina. Nós mesmos, não como sujeitos do senso comum, como na análise linguística, nem como sujeitos ‘purificado’ da mediação científica, mas como os sujeitos e objetos da luta histórica do homem com a natureza e a sociedade. Os fatos são o que são como ocorrências nessa luta. Sua realidade

é histórica, até mesmo onde ainda é a da natureza bruta, inconquistada. (MARCUSE, 1978, p.175).

Descortinar a experiência cotidiana é, portanto, um processo de compreensão histórica dos fatos e de si próprio enquanto sujeito histórico, inserido na labuta diária da existência. E como realizar este processo de desvelamento da realidade a não ser pela negação? Negar é antes de tudo questionar. E somente com questionamentos podemos vislumbrar outras possibilidades.

Somente porque uma situação se apresenta em um determinado formato pré-estabelecido, não significa que necessariamente sua forma é a correta, a necessária ou a verdadeira. Negá-la pode ser a única forma de descobrir alternativas.

Muitos são os exemplos de fatos onde a aceitação cega da aparência é danosa. No entanto, a atividade do consumo é particularmente exemplar desta situação.

Afora, as necessidades humanas, de vestimenta, alimentação, abrigo, aquecimento, comunicação entre outras, consumimos diversos produtos que as extrapolam. Ao comprar um casaco, as pessoas, talvez a maior parte delas, preocupam-se antes com a marca do que com seu potencial de aquecimento. Ao adquirir um telefone as pessoas se preocupam mais com sua capacidade de armazenamento de fotos e músicas do que com sua funcionalidade telecomunicativa. Estas situações geram às vezes ônus desnecessários, quando não impossibilitam a satisfação de outras necessidades vitais. É comum vermos pessoas que mesmo se encontrando em situação de empobrecimento elevado se endividam somente para possuir um item tecnológico ou um tênis de marca.

Esta realidade de consumo compulsivo pode ser considerada como uma experiência imediata; para mediá-la é preciso que haja uma atividade de negação na qual o indivíduo questione a real necessidade de consumir determinados produtos. Somente assim o consumidor consegue enxergar através da cortina e discernir entre o que é uma necessidade real e o que é apelo de marketing que visa o enriquecimento dos grandes conglomerados financeiros e industriais.

No entanto, a suplantação da negação e a efetivação do comportamento afirmativo da lógica industrial instrumental também devem ser entendidas em sua natureza histórica.

A separação entre Ciência e Filosofia é, em si, um acontecimento histórico. A Física aristotélica era uma parte da Filosofia e, como tal, preparatória para a 'primeira ciência' – Ontologia. O conceito aristotélico de matéria é distinto do conceito de Galileu e pós-Galileu não apenas em termos de etapas diferentes do desenvolvimento científico (e da descoberta de diferentes 'camadas' da realidade) mas também e talvez, principalmente, em termos de diferentes projetos históricos, de um empreendimento histórico diferente que estabeleceu tanto uma natureza como uma sociedade diferentes. A Física

aristotélica se torna objetivamente errada com a nova experiência e apreensão da natureza, com o estabelecimento histórico de um novo sujeito e de um novo mundo-objeto, e a falsificação da Física aristotélica se estende de volta à experiência e à apreensão passadas e ultrapassadas. (MARCUSE, 1978, p.176).

Este processo, em muitos casos legítimo, de superação de ideias por outras mais elaboradas, em muito contribuiu para melhor compreensão da natureza. No entanto, também favoreceu o surgimento e o fortalecimento do positivismo como padrão dominante de pensamento científico.

O objetivo primordial do positivismo era superar a mitologia e a metafísica e precisar com exatidão o conhecimento científico do mundo. No entanto, ao proceder sua tarefa sob rígidos signos matemáticos ocorreu:

[...] então o inverso. Hoje, as noções racionais e realistas de ontem novamente parecem mitológicas quando confrontadas com as condições reais. A realidade das classes trabalhadoras na sociedade industrial avançada torna o ‘proletariado’ marxista um conceito mitológico; a realidade do socialismo atual torna um sonho a ideia marxista. A reversão é causada pela contradição que ainda não falsifica, por si, a teoria. (MARCUSE, 1978, p.179).

O que é importante perceber é que o pensamento positivo, na ânsia de superar as fantasias mitológicas e a imprecisão metafísica, acabou por distanciar-se da compreensão da realidade por desconsiderar as múltiplas faces dos acontecimentos reais. Ao tentar isolar o objeto a ser compreendido e ao tentar controlar, durante o processo de análise empírica, as variáveis que incidem sobre o observável o positivismo conseguiu o inverso do que se propunha: aproximou-se do enviesamento mitológico que é incapaz de compreender a realidade dos fatos. Se o mito falhava pelo caráter mágico de sua interpretação e se a metafísica falhou por sua imprecisão, o pensamento positivo falha pela sua exacerbada matematização.

O discurso positivista realiza um contexto onde: “A linguagem multidimensional é transformada em linguagem unidimensional, na qual significados diferentes e em conflito não mais se interpenetram, sendo mantidos separados; a dimensão histórica explosiva do significado é silenciada.” (MARCUSE, 1978, p.186).

Esta é a compreensão que nos é cara no momento: o pensamento unidimensional suplanta o pensamento bidimensional, pois o primeiro mascara o conflito dos fatos enquanto o segundo não somente os reconhece como busca tencioná-los no intento de melhor compreender a realidade.

Acreditamos que neste momento já temos subsídios suficientes para aproximar a análise filosófica e social dos frankfurtianos da especificidade da área educacional.

4.2. A Sociedade Administrada e a Educação

Somente a título de recapitulação buscamos demonstrar, por meio da análise criteriosa de Herbert Marcuse, os mecanismos engendrados pela sociedade industrial que, de forma excepcional, conseguiram transmutar a razão, inaugurando uma racionalidade sedutora que ao trocar os excessos físicos pela sedução conseguiu adentrar as psiques individuais e produzir falsas consciências. Este processo culmina no fechamento dos processos políticos e também do universo da linguagem e locução. Todos estes fatos são possíveis porque a lógica tecnológica mina o poder negativo da razão e se impõe pelo poder do afirmativo, levado ao extremo pela matematização positivista que se apoderou do universo científico.

Todo este processo culmina segundo Marcuse no que poderia ser descrito como uma Sociedade Administrada, sendo aqui administração compreendida como uma evolução da dominação.

Eis um questionamento interessante: Como a atividade educacional se insere neste cenário de sociedade administrada? Parece-nos claro que o conceito de Sociedade Administrada caminha paralelamente com o de Indústria Cultural. E quanto ao conceito de Indústria Cultural, podemos dizer que já existe uma postura consensual, ao menos entre os teóricos críticos, de que o ambiente escolar também já se encontra sob seu jugo.

Medrano e Valentim (2001), em texto intitulado A Indústria Cultural Invade a Escola Brasileira, apontam que dentre os veículos da infiltração da Indústria Cultural na escola brasileira destacam-se os meios de comunicação, o material didático e os programas curriculares propostos pelos órgãos governamentais.

Dessa forma, não nos resta alternativa, senão tentar compreender como a docência se configura nesta realidade.

Neste sentido as reflexões de Newton Ramos de Oliveira podem nos ser bastante úteis. O primeiro ponto que devemos considerar segundo este autor é o de que:

[...] o ato de ensinar nunca deve ter sido simples. Quando a humanidade sentiu a necessidade de formar as novas gerações, inserindo-as no mundo que estava sendo construído pelo trabalho e pela linguagem, a imitação direta da sociedade adulta pelos jovens foi sendo substituída pela instrução, pela transmissão consciente de ensinamentos. (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2001, p.19)

A dificuldade de ensinar sem dúvida alguma é uma questão latente até para o senso comum; mesmo os indivíduos que não atuam profissionalmente na área educacional percebem cotidianamente este fato.

Como bem nos mostra Ramos- de-Oliveira, à princípio a educação era feita de forma comunitária; adultos e crianças misturavam-se na lida cotidiana e estes aprendiam, por imitação, o que aqueles faziam.

Este tipo de educação é bastante eficaz para ambientes tribais. Por isso, ainda podemos observá-la em comunidades indígenas brasileiras que permanecem isoladas do contato com o dito “homem branco”.

Afirmamos que este tipo de educação é eficiente em sociedades tribais, pois estas comunidades possuem uma organização social menos elaborada e as atividades de subsistência encontram-se concentradas na caça, pesca e agricultura. Em um ambiente como este os indivíduos devem aprender a realizar todas as atividades necessárias à vivência cotidiana. É preciso que o indivíduo aprenda a construir sua própria moradia, a obter seu alimento, a fabricar medicamentos, dentre outros.

Sem dúvida este não é um processo fácil, pois neste tipo de sociedade a apreensão destes conhecimentos determina a sobrevivência, ou não, do indivíduo. No entanto, esta realidade torna-se ainda mais dificultosa na medida em que a complexidade social aumenta. Na sociedade industrial moderna, por exemplo, a diversidade de atividades necessárias à manutenção do padrão de vida conquistado torna impossível que um sujeito aprenda todos os conhecimentos necessários a sua subsistência.

Embasados nas colocações de Ramos-de-Oliveira, podemos dizer que a industrialização apenas acentua a tensão existente na atividade da instrução.

A tensão a que o autor se refere diz respeito à necessidade de conciliar o conhecimento existente com a necessidade constante de modificação. E esta é uma situação tensional, pois é um processo que abarca a atividade da negação.

E esta questão é delicada, pois remete a questões relacionadas à evolução e à construção do conhecimento e que, a exemplo da mitologia e do positivismo, podem culminar na absolutização do conhecimento transformando-o em ferramenta de dominação e autoritarismo; portanto, conciliar instrução e negação é uma necessidade constante do processo educativo.

Esta tensão remete, também, à questão da relação existente entre o conhecimento do particular e do universal, do macro e do micro. E esta é uma questão importante, pois: “A

polaridade universal-particular tem que ser percorrida nos dois sentidos se quisermos apreender a realidade.” (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2001, p.21).

Esta relação é complexa e a preocupação do autor supracitado é a de que ao importar-se em didatizar o conhecimento, a ênfase na simplificação seja tamanha que a complexidade do que é transmitido seja suplantada, o que culminaria conseqüentemente na eliminação da própria realidade.

Ramos-de-Oliveira, buscando melhor delimitar o processo de ensino, revela que este faz parte do universo comunicativo, diferenciando-se, contudo, das ações comunicativas mais simples que são de natureza mais efêmera, ao passo que a ação educativa é mais profunda e demanda um processo longo para que o ensinamento seja decantado e realmente apreendido. E, por fim ressalta, lembrando Adorno e Kant, que a finalidade máxima do processo educativo deve ser a emancipação e a autonomia do educando.

Ao falar de ação comunicativa somos imediatamente impelidos a mencionar Jürgen Habermas, quem primeiro mencionou este conceito. A pesquisadora Maria Augusta Salin Gonçalves (1999, p.133) ao discutir o conceito de ação comunicativa afirma que:

O processo de comunicação que visa ao entendimento mútuo está na base de toda a interação, pois somente uma argumentação em forma de discurso permite o acordo de indivíduos quanto à validade das proposições ou à legitimidade das normas. Por outro lado, o discurso pressupõe a interação, isto é, a participação de atores que se comunicam livremente e em situação de simetria. (1999, p.133).

A teoria da ação comunicativa nos remete à centralidade da linguagem no processo de interação e organização sociais. É por meio da linguagem que o ser humano é capaz de interagir com os outros sistematizando pensamentos e valores. Em diversas áreas do conhecimento a linguagem é reconhecida como fator determinante do desenvolvimento; desde a psicologia até as ciências sociais apresentam preocupação em se demonstrar como os mecanismos linguísticos propiciam o desenvolvimento de diversos processos protagonizados pelo homem.

Como tradição cultural, a linguagem entra na ação comunicativa; pois, só as significações intersubjectivamente válidas e constantes, que se obtêm da tradição, facultam orientações com reciprocidade, isto é, expectativas complementares de comportamento. Assim, a interação depende das comunicações linguísticas que se tornam familiares. E também a ação instrumental, logo que, como trabalho social aparece sob a categoria do espírito real, está inserida numa rede de interações e depende, portanto, por seu lado, das condições marginais comunicativas de toda cooperação possível. (HABERMAS, 1968 p.31).

Esta compreensão de que a linguagem está presente em todo processo de interação social e de que ações comunicativas são responsáveis pelo estabelecimento de expectativas que passam a pautar o comportamento dos indivíduos é cara ao processo educativo. A ação comunicativa a qual diz respeito o ato de ensinar é uma utilização dos códigos linguísticos que visam transcender o universo onde a linguagem tem apenas uma finalidade instrumentalizadora.

Portanto:

O ato de ensinar, quando integral, consiste em contribuir à formação do ser, o que se realiza num desvendamento do mundo (como nos é dado pela natureza e pela ação da humanidade ao decorrer dos tempos) que é complexo, que entrelaça o universal e o particular, que é comunicação expressiva e que organiza conhecimentos decantados pelo tempo – e tudo isso com força tensa em busca de emancipação. (RAMOS-DE-OLIVERA 2001, p.22).

Vemos, portanto, que o processo educativo é por essência uma atividade crítica que depende constantemente do questionamento e inconformismo. Perante este fato é bastante pertinente a discussão de como o processo educacional é afetado pela sociedade industrial contemporânea.

Como já vimos nossa sociedade se distingue das fases anteriores pelo seu potencial de dominação que se realiza por meio da sedução tecnológica. Sem dúvida as complexas características do processo educativo são afetadas pela indústria cultural e pela administração social. E este fato faz com que:

Aos educadores, ou melhor, à escola como um todo, torna-se ato de sobrevivência tomar consciência das linhas gerais que constituem historicamente a sociedade em que viemos. O exercício do ensino e da educação sem o domínio do pensamento reflexivo pode reduzir-se a uma atividade mecânica destituída do sentido construtor que se busca e que se faz mister alcançar. (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2001, p. 22).

Vemos que ao ser afetada pela indústria cultural a educação se assemelha ao processo industrial, ou seja, torna-se mecânica.

Este é um alerta importante, pois nos faz perceber que o fechamento do universo político e do universo da locução, que culminam em consciências falsas e felizes, assim como na predominância do pensamento unidimensional ocorrido socialmente, tem consequências diretas na educação e da mesma forma como opera nas esferas políticas e da linguagem, também na educação a imposição de padrões e a sua repetição irrefletida é forma operacional da dominação.

Ramos-de-Oliveira nos deixa claro que em sua tarefa de educar a escola encontra, dentre outras, uma sólida barreira nos meios de comunicação de massa, sendo que a principal dificuldade da tarefa educacional é realizar-se de forma integral em uma sociedade que se sustenta sob a desigualdade.

No entanto, esta desigualdade encontra-se camuflada pela sedução tecnológica. E esta tendência sedutora ocorre devido ao fato de que “O capitalismo sempre teve como traço básico a capacidade de converter em armas todas as oposições que se erguem contra ele.” (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2001, p.23)

Fica evidente neste momento que a dominação social em uma sociedade economicamente organizada nos padrões do capitalismo industrial pauta-se na eliminação da oposição, ou seja, do aniquilamento da negação.

Portanto, o papel da mídia é revelado neste ponto. É comum ouvirmos falar que os meios de comunicação são formadores de opinião. No entanto, talvez não seja essa a expressão correta. Uma análise bastante ligeira da mídia revela, porém, que a realidade midiática veicula informações fragmentadas, parciais e diretivas. O grande problema, segundo Ramos-de-Oliveira (2001), é que estas informações acabam por adquirir a roupagem de verdades absolutas que assustam mais pela forma do que pelo conteúdo, pois possuem uma forma falsa: o formato mecânico da realidade industrial.

Essa realidade conspira contra a contestação, qualidade fundamental da atividade crítica. Dessa forma: “[...] corremos agora, por via da Indústria Cultural, o grande risco da eliminação dos caminhos alternativos, o enorme abafamento que nos traz a hegemonia crescente do pensamento único.” (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2001, p.24)

Desse modo, a educação em uma sociedade administrada tem de lidar constantemente com a Unidimensionalidade do Pensamento e com seu corolário imediato: a Semicultura.

A semiformação cultural caracteriza-se justamente por seu fechamento, por seu caráter de conclusão: está feita e não admite questionamentos. E cultura que não se renova é cultura que se estiola. Eis o caráter fundamental da semiformação cultural: ela não se autoquestiona, ou seja, não permite o funcionamento da auto-reflexão crítica! Esse tipo de cultura é a morte da cultura em sua dimensão emancipatória, não sua aparência. Por ser cultura às metades, está entorpecida e impede o florescer da cultura de corpo inteiro, a cultura que conjuga e harmoniza as dimensões instrumentais e emancipatórias num movimento contínuo. (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2001, p.26).

A denúncia realizada por Ramos-de-Oliveira pretende evidenciar que a semiformação possibilitada, em um ambiente de Sociedade Administrada, pela disseminação dos preceitos

da Indústria Cultural, configura-se na oposição mais veemente à efetivação do ato educativo em sua plenitude.

Compactuamos com o autor e também acreditemos que a educação deve ser o maior e mais organizado movimento de resistência e, portanto, de negação frente a esta realidade administrada.

Devemos, no entanto, ressaltar que a educação não é apenas a extremidade oposta à semicultura podendo ser afetada por mecanismos de padronização e controle. A educação tem sido posta a serviço da dominação social e da disseminação dos valores padronizados do mercado e da indústria.

De forma consciente e sistematizado o discurso educacional tem sido empregado para disseminar a ideia de que a escola é um empreendimento, como qualquer outro, e que, portanto, deve ser administrada de modo a produzir mais e melhor, no menor espaço de tempo, cabeças bem feitas. No entanto, não basta que uma cabeça seja repleta de saberes, pois se assim for ela será fechada, cheia de certezas e conclusões a respeito dos sujeitos, objetos e fenômenos; portanto, é preciso refazer as concepções desta cabeça bem formada.

E é este processo que coloca a escola não apenas sob o jugo da semicultura, mas também a seu serviço, o que nos impulsiona a propor o termo de docência administrada.

A questão da Docência Administrada nos leva à compreensão de que o ambiente escolar, por estar inserido em uma sociedade industrial, acaba por aderir à racionalidade técnica presente no seu entorno.

É importante para vitalidade da sociedade industrial que as novas gerações encontrem a legitimação da ordem social vigente desde a mais tenra idade. Dessa forma, os mesmos mecanismos engendrados na indústria são também empregados na escola.

A razão instrumental ganha cada vez mais terreno dentro dos muros escolares, efetuando um processo onde a aprendizagem torna-se mais uma questão operacional de como dotar os sujeitos de subsídios linguísticos-matemáticos que propiciem uma atuação eficiente na vida produtiva futura.

Parece-nos bastante evidente, devido a sua natureza, que o exercício da docência pressupõe autonomia e que o professor deve ser um profissional culto e adepto da atividade auto-reflexiva. Pela pungência desta constatação nos omitiremos de uma análise mais detalhada da atividade docente, de sua complexidade e de suas singularidades. O que pretendemos evidenciar é que a atividade docente em um ambiente de docência administrada adquire uma semelhança ao trabalho operário do chão de fábrica, onde a autonomia cede espaço à automação e à repetição.

Neste ponto podemos retomar o caso exemplar do escritor norte-americano Doug Lemov, citado por Castro em revista de circulação nacional.

O que pretendemos demonstrar é que o despudor em propor que lecionar exige a mesma preparação de pilotar uma aeronave ou propor um manual de técnicas que devem exaustivamente ser treinadas de modo que o professor torne-se um campeão de audiência é, sintomaticamente, uma evidência de que a docência em nossa atualidade é administrada sob a mesma lógica da sociedade tecnológica.

Lemov(2011, p.19), que tomamos aqui como exemplo, em obra já mencionada neste texto, afirma com convicção: “Sim, existe uma ‘caixa de ferramentas’ para promover a igualdade no desempenho escolar, e eu tentei descrevê-la neste livro.”

Propor uma caixa de ferramentas para o cotidiano da sala de aula é, claramente, uma adoção do modelo fabril no ambiente escolar. Antes que sejamos acusados de tendenciosos e que em defesa do autor seja evocado o argumento de que a caixa de ferramentas refere-se à fundamentação teórica que o professor possui, fazemos a advertência de que o próprio autor diz que seu intento é propor técnicas práticas que possam amanhã mesmo ser aplicadas em sala de aula.

Eis a questão: No exercício complexo da docência a simples aquisição conhecimentos técnicos do dia pra noite é suficiente para um exercício competente da profissão?

É importante lembrar que Ramos-de-Oliveira (2001) já nos respondeu este questionamento, ao mencionar a complexidade do ato educativo que se configura em uma atividade de natureza delicada, pois lida com uma forte carga tensional que lhe é imputada pela própria natureza dinâmica do conhecimento. Portanto, propor técnicas que transformem instantaneamente o fazer educativo é evidentemente contraditório em relação às bases ontológicas e epistemológicas da educação.

Vejamos uma passagem significativa em que o autor deixa bastante evidente sua noção de técnica.

Sempre começo minhas capacitações com um vídeo do meu colega Doug McCurry, fundador da escola charter Amistad Academy, em New Haven, no estado de Connecticut, e da rede de escolas charter Achievement First, duas organizações com uma reputação nacional por sua excelência nos estados unidos. No vídeo, McCurry ensina seus alunos a distribuir materiais no primeiro ou segundo dia de aula. Ele leva cerca de um minuto para explicar o jeito certo de fazer isso (distribuição ao longo das fileiras; começar quando ele mandar; só uma pessoa passando o papel pode, se necessário, levantar de seu lugar; e assim por diante). Em seguida, os alunos praticam. McCurry cronometra a prática: ‘Dez segundos. Muito bem, Vamos ver se conseguimos fazer em oito segundos’. Os alunos, aliás, ficam muito contentes. Eles adoram ser desafiados e adoram melhorar. Eles sorriem.

Inevitavelmente, há céticos quando mostro esse vídeo. Eles acham que é humilhante obrigar os alunos a fazer tarefas banais. A atividade trata os alunos como robôs, acusam. Faz lavagem cerebral, quando deveria estar libertando suas mentes. Mas eu gostaria que você considerasse tais objeções à luz de certos números. Parta da premissa que em média, uma turma passe adiante ou recolha papéis e outros materiais 20 vezes por dia e que em uma turma típica leva, em média, um minuto e 20 segundos para fazer isso. Se os alunos do McCurry conseguem fazer isso em 20 segundos, eles economizaram 20 minutos por dia (um minuto a cada vez). Esse tempo extra pode ser usado para estudar as causas da Segunda Guerra Mundial ou para aprender a somar frações com denominadores diferentes. Agora multiplique esses 20 minutos diários pelos 190 dias que tem as escolas norte americanas e você descobrirá que o McCurry acabou de ensinar seus alunos uma rotina que vai lhe render 3.800 minutos de instrução adicional ao longo do ano escolar. Isso é mais do que 63 horas ou quase oito dias adicionais de instrução – tempo suficiente para unidades inteiras sobre o feudalismo ou a geometria analítica! Supondo eu tudo somado, o McCurry gaste uma hora ensinando e praticando essa rotina, seu pequeno investimento vai dar um retorno de 6.000%, libertando as mentes de seus alunos milhares de vezes. Como o tempo é o patrimônio mais precioso da escola, a gente pode falar de outro jeito. McCurry simplesmente aumentou em 4% o recurso mais escasso de sua escola – o tempo que a escola já comprou na forma de salários de professores. Ele fez um pequeno milagre. (LEMOV, 2011, p.23).

A escusa e, ao mesmo tempo, a justificativa para a extensão da citação deve-se à necessidade de compreender a integralidade do pensamento do autor.

Alguns pontos são interessantes na fala de Lemov. Primeiramente gostaríamos de ressaltar as noções de investimento e lucro. Vemos que a ideia principal de Lemov é de que a educação é um investimento que deve propiciar a maior quantidade de retorno no menor tempo possível.

O grande argumento do autor pauta-se especialmente em dois números: os 6.000% de lucro calculados sobre o investimento de 60 minutos de orientação dos alunos e os 4% de tempo a mais aplicados ao ensino calculados sobre os 190 dias letivos das escolas norte-americanas.

Este é o tipo de orientação que, como nos alertou Ramos-de-Oliveira, preocupa mais pela forma do que pelo conteúdo. Aparentemente não há nada demais em orientar os alunos quanto ao modo de distribuir os materiais; o problema é o caráter central que este fato toma na fala de Lemov. Um pouco mais adiante do trecho citado, o autor postula que tal tipo de prática deve ser considerado como um “imperativo moral” para os profissionais da área da educação.

Outro aspecto que torna preocupante neste tipo de prescrição é seu alto grau de mecanização. Embora o autor tenha procurado refutar a ideia de que os alunos sejam tratados como robôs e de que esta atitude embora mecânica propicie mais tempo livre para assuntos mais relevantes, percebe-se ao longo do livro que o autor remete uma centralidade demasiada

a este tipo de técnica. É preciso, ainda, ressaltar o discurso exacerbadamente estatístico que se assemelha aos textos de Marketing.

A educação não pode ser analisada a contento adotando-se unicamente parâmetros estatísticos. Como vimos o tempo é um fator crucial na atividade educacional, mas o é, principalmente, porque cada indivíduo necessita de intervalos diferentes para assimilar os conhecimentos. O que significaria a economia de oito dias de instrução, como diz Lemov?

Ao se analisar uma linha de produção industrial é comum vermos questões de como o tempo pode ser melhor aproveitado. Por meio de cálculos de rendimento e proporção pode-se determinar qual a melhor maneira de se empregar os recursos com intuito de melhor aproveitar os espaços de tempo.

Na escola, porém, se lida com subjetividades e a rígida mecanização da rotina pode inculcar um padrão de discernimento que pode trazer consequências bastante danosas.

Organizar a aula, manter a disciplina, são atividades necessárias, mas a nosso ver, se isto for rigidamente adotado como aspecto central existirá uma deformação do processo educativo em que o principal – necessidade de desenvolver a capacidade de auto reflexão crítica como nos disse Adorno (1995) – cede lugar a ritos repetidos irrefletidamente à exaustão.

O que nos intriga é que as Técnicas apresentadas por Lemov se situam no âmbito das atividades acessórias. Ou seja, tratam de como o professor deve fazer um questionamento, se posicionar diante da classe, organizar as carteiras, cronometrar o tempo das atividades. O autor é bem claro em uma passagem do livro onde diz que embora tivesse se licenciado e possuísse uma boa base de fundamentos educacionais não possuía conhecimentos que o auxiliassem em sua prática. Somente se tornou professor quando um colega mais experiente lhe disse: “Quando quiser que eles obedeçam a sua orientação, fique parado.” (LEMOV, 2011, p.19).

Afora o caráter duvidoso da indicação, haja vista que o modo de dar instruções é muito peculiar de cada professor, não é preciso estudos ou pesquisas muito aprofundados para notarmos que o fato de se movimentar ou não em sala de aula pouco interfere na relação de respeito que o docente possui em relação à classe.

Mas o que queremos evidenciar é que para Lemov indicações banais de como se portar, ou de como dispor móveis e objetos na sala são mais úteis e importantes que o conhecimento dos fundamentos teóricos para a atividade educacional.

Parece-nos que esta supervalorização de indicações práticas remete claramente a uma instrumentalização da educação. A subjetividade é suplantada por padrões, por rotinas, por procedimentos.

Não nos ateremos a cada uma das 49 técnicas que Lemov apresenta, mas cabe ressaltar que todas se situam nesta postura de padronizar o agir docente. O argumento do autor reside no fato de que professores com alto rendimento – parâmetro este verificado segundo ele pelos testes educacionais, bastante comuns nos EUA e também no Brasil – devem ser imitados em suas práticas cotidianas.

Se tivermos claramente esta compreensão poderemos entender a comparação feita por Castro – citada anteriormente – na qual os professores são como os pilotos de aeronaves. Na opinião de Lemov, compartilhada por Castro, o professor deve munir-se de procedimentos padrões que deverão ser reproduzidos de acordo com a necessidade e a ocasião. Dessa forma, o professor saberia de antemão como agir quando um aluno se recusa a responder uma questão, da mesma forma que um piloto saberia qual a ação a ser executada ao se deparar com uma turbulência.

As indicações de Lemov são bem claras e indicam que o professor não deve apenas preparar suas aulas, mas também prever os erros dos alunos, decorar suas falas para não correr o risco de perder a objetividade e concisão, assim como ensaiá-las se for o caso.

Mesmo ao indicar procedimentos para estimular a criticidade dos alunos, o autor demonstra que o mais importante é seguir alguns passos. No capítulo nove de seu livro o autor postula que uma pergunta que estimule a criticidade do aluno deve ser feita para orientar os alunos na aprendizagem de um novo conhecimento, estimular os alunos a executarem determinado raciocínio sozinho, corrigir um erro, exigir mais do aluno ou verificar o entendimento. Além desse direcionamento o professor deve atentar em fazer uma pergunta de cada vez e ao repeti-la deve ser fiel à primeira formulação evitando dizer a mesma pergunta de formas diferentes, procedendo sempre do simples ao complexo e com muita clareza e concisão. Segundo Lemov, o professor também será beneficiado se possuir um bom estoque de perguntas de antemão e se cuidar para que os alunos não acertem sempre as perguntas, pois se os alunos acertarem demasiadamente é um sinal de que as perguntas são muito fáceis e se eles errarem significa que as perguntas são muito difíceis.

O interessante é que em nenhum momento o autor se refere ao fato de que a criticidade diz respeito à capacidade dos alunos de duvidar, de questionar, de negar alguma proposição.

Parece que tudo na educação pode ser suprido por uma determinada ação prescrita, testada e verificada.

Este tipo de postulação parece a efetiva e real entronização da racionalidade tecnológica no âmbito educacional. Com base nesta constatação é que postulamos que a educação não apenas é afetada pela Indústria Cultural por meio de seus mecanismos de Administração Social e sim que a atividade educacional já foi, em muitos casos, assimilada pela racionalidade instrumental passando a ser administrada por ela.

Esta realidade, por nós chamada de docência administrada, culmina em posições instrumentalistas como a de Lemov e em defesas irrefletidas do uso de sistemas apostilados de ensino – como manuais garantidores de qualidade – como as feitas por Castro.

Nosso intuito, portanto, é trazer estas questões à tona e efetuar uma reflexão a respeito da Docência Administrada e da utilização de apostilas em escolas públicas.

5. Sistemas apostilados de ensino nas escolas públicas: perspectiva docente.

A inserção de sistemas apostilados de ensino em escolas públicas é uma realidade consolidada há mais de uma década no estado de São Paulo. Atualmente esta prática educacional já se estende por todo o território nacional. Empresas como Positivo, COC, Objetivo, e mais atualmente editoras como Abril e Ática, divulgam o fato de alcançarem as extremidades da nação por meio de suas edições didáticas apostiladas para o ensino público.

Frente a este panorama é nossa preocupação melhor compreender esta inserção de materiais, antes restrita às instituições privadas, agora comercializadas – com aval governamental e popular – nas escolas públicas.

Por ocasião do curso de mestrado, conforme já dito, realizou-se uma pesquisa com intuito de analisar o material apostilado, fornecido às escolas públicas. A dissertação produzida com esta pesquisa intitulou-se “Reflexões Críticas Sobre os Sistemas Apostilados de Ensino”¹¹, e nos possibilitou evidenciar as características que os identificam como mercadorias que atendem aos preceitos padronizantes da Indústria Cultural.

Em decorrência das conclusões e questões suscitadas pela pesquisa de mestrado propôs-se esta pesquisa que ora se delinea com o intuito de prosseguir a análise da inserção dos sistemas apostilados de ensino, procurando investigar a autonomia docente frente a esta prática.

O principal objetivo deste trabalho é analisar o efeito dos mecanismos de padronização da Indústria Cultural, neste caso engendrados pela imposição do uso de sistemas apostilados de ensino, sobre os docentes. Pretende-se desta forma evidenciar se o corolário desta iniciativa revela-se na forma de integração ou resistência, senão de ambas as maneiras, em meio aos profissionais da educação.

Nesta parte do texto iremos proceder à análise dos dados obtidos por meio da pesquisa de campo. É preciso esclarecer que a pesquisa que apresentamos aqui constitui-se um estudo de caso: “A denominação refere-se evidentemente ao estudo de um caso, talvez o de uma pessoa, mas também o de um grupo, de uma comunidade, de um meio, ou então fará

¹¹ Trabalho defendido dia 15/08/2008, sob orientação da Profa. Dra. Paula Ramos de Oliveira, no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP – *Campus* de Araraquara.

referência a um acontecimento especial, uma mudança política um conflito...” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.155)

Caracterizamos nossa pesquisa como estudo de caso, pois nos ateremos sobre um universo restrito, composto por dois municípios do noroeste paulista. O critério adotado para a escolha destes municípios foi a localização geográfica, de modo a facilitar o deslocamento do pesquisador entre as cidades e as escolas visitadas para obter contato com os docentes.

Embora o principal critério para escolha do tipo de pesquisa (estudo de caso) e do universo pesquisado (dois municípios do noroeste paulista) tenha sido o da exequibilidade¹², podemos enfatizar o fato de que os municípios escolhidos possuem características semelhantes ao perfil comum dos municípios de pequeno e médio porte de nosso país.

Com intuito de evitar quaisquer tipos de constrangimentos e evidenciar apenas a análise científica dos fatos denominaremos os municípios envolvidos apenas como M1 e M2.

O município denominado M1 possui população de 77.622 habitantes e conta com 11 escolas municipais de ensino fundamental, com 205 professores. E M2 possui população 6.951 habitantes e apenas 2 escolas de ensino fundamental, totalizando 34 docentes.¹³

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE - (2010) dos 5.565 municípios brasileiros, 5.292 possuem população até 100 mil habitantes, o que nos leva à conclusão de que nosso país é predominantemente composto por cidades de pequeno e médio porte; por conseguinte, mesmo que nosso estudo de caso não possa produzir resultados generalizáveis ao território nacional que devido a sua imensidão é rico em diversidade, cultural, social, política e administrativa, estamos certos de que nossa escolha abarca casos exemplares que possibilitaram conclusões que seguramente facilitaram o entendimento do objeto analisado.

Buscamos, em cada município, de acordo com LAVILLE e DIONNE (1999), uma amostra de voluntários. Ou seja, por meio de termo de consentimento livre e esclarecido os professores foram informados dos objetivos da pesquisa e puderam optar se queriam ou não dela participar. Nos demos por satisfeitos quando obtivemos 20% dos docentes atuantes no ensino fundamental da rede municipal de cada município.

¹² É importante esclarecer que esta pesquisa foi realizada sem apoio de agências de fomento, financiamento corporativo ou encomenda por parte de instituições interessadas nos resultados, transcorrendo totalmente as expensas do pesquisador, que devido à atuação profissional na rede pública de ensino, também não contou com a possibilidade de dedicação exclusiva a esta empreitada.

¹³ Cabe ressaltar que estes dados datam do início da pesquisa (ano de 2009) e que devido à efervescência educacional no interior paulista, pode ter sofrido pequenas alterações até a ocasião de encerramento deste trabalho.

A primeira ação efetivada com esta amostra foi distribuir aos docentes um questionário fechado, uma vez que:

Dentre as vantagens desse tipo de questionário padronizado – diz-se também uniformizado –, pode-se lembrar que se mostra econômico no uso e permite alcançar rápida e simultaneamente um grande número de pessoas, uma vez que elas respondem sem que seja necessário enviar-lhes um entrevistador. A uniformização assegura, de outro lado, que cada pessoa veja as questões formuladas da mesma maneira, na mesma ordem e acompanhadas da mesma opção de respostas, o que facilita a compilação e a comparação das respostas escolhidas e permite recorrer ao aparelho estatístico quando chega ao momento da análise. (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 184).

Neste questionário procuramos evidenciar dados gerais dos professores, como por exemplo, formação acadêmica, faixa etária, formação, local de residência dentre outros aspectos corriqueiros que podem ser de grande valor para a determinação do perfil docente, bem como questões a respeito da utilização dos materiais apostilados usados cotidianamente evidenciando frequência do uso, qualidade do material (impressão, clareza, precisão, adequação, conteúdos), utilização de outros materiais didáticos, assessoria pedagógica, dentre outros.

Com base nos dados obtidos restringimos o número de docentes entrevistados ao que se denomina Amostra Típica: “[...] em que o pesquisador seleciona os casos julgados exemplares ou típicos da população alvo ou de uma parte desta [...]” (LAVILLE & DIONNE, 1999 p. 170).

Baseado, portanto, em dados como a frequência da utilização cotidiana do material, o uso de outros materiais didáticos e a avaliação da qualidade do material apostilado, selecionamos casos exemplares de integração e resistência, restringindo a 25% do grupo inicial para compor uma amostragem típica.

Esta nova amostra foi interrogada por meio de entrevistas parcialmente estruturadas.

Entrevistas cujos temas são particularizados e questões (abertas) preparadas antecipadamente. Mas com plena liberdade quanto à retirada eventual de algumas perguntas, à ordem em que essas perguntas estão colocadas e ao acréscimo de perguntas improvisadas. (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 188)

Tal procedimento buscou evidenciar as práticas singulares dos docentes, revelando posturas comuns ao grupo, assim como iniciativas particulares, com o intuito de revelar o nível de consciência e autonomia que o docente apresenta frente ao material apostilado.

Inicialmente iremos discorrer sobre um questionário que foi aplicado a 45 docentes de dois municípios diferentes, número correspondente a 20% dos docentes de cada município, que atuam no ensino fundamental séries iniciais.

De agora em diante procederemos à análise deste questionário, evidenciando os aspectos concernentes à pesquisa realizada. A tabulação total com gráficos, frequências e porcentagens das respostas obtidas encontra-se anexa a este trabalho.¹⁴

Iniciemos pelo perfil dos docentes abordados. A maioria dos sujeitos tem faixa etária demarcada entre os 40 e 50 anos de idade, somando nesta faixa 35,6% da amostra. Segue-se a estes os docentes entre 30 e 40 anos e os que possuem menos de 30 anos, somando cada uma destas faixas 22,2% e 24,4% da amostra respectivamente. Este dado, aliado à constatação de que a maioria destes possui mais de 20 anos de magistério oficial, e a segunda grande fatia da amostra é composta por docentes em início de carreira que possuem entre 5 e 10 anos de profissão, demonstra que a amostra constitui-se em sua maioria por professores com bastante experiência docente nas séries iniciais do ensino fundamental. A concatenação destes dois dados é necessária, pois é comum casos de docentes – em especial os formados em Pedagogia – que ingressaram tardiamente no nível universitário, fazendo com que o profissional seja graduado já em idade avançada. Correlatamente, considerando as leis previdenciárias nacionais, pode-se concluir que poucos são os docentes em fase de aposentadoria ou que permanecem ativos após a contemplação deste benefício.

Com experiência entre 5 e 20 anos de magistério, portanto, os docentes entrevistados, constituem amostra significativa, pois sua maioria já atua há vários anos com a utilização da apostila, o que lhes confere conhecimento razoável sobre nosso objeto.

Cabe ainda ressaltar que 84% possuem formação em nível superior, sendo que deste os que possuem licenciatura somam 77% do total. Os que se graduaram especificamente em pedagogia representam 57,5% do total. A pesquisa revelou ainda que 24% dos profissionais abordados concluíram cursos de pós-graduação, lato-senso, comumente conhecido como especializações.

Estes dados revelam um bom nível de formação, revelando índices um pouco acima dos índices estaduais. Segundo o sítio on-line do movimento todos pela Educação, o índice de professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental e que possuem curso superior em nosso estado é de 81%.

¹⁴ Vide Anexo A

Dos 45 docentes entrevistados, apenas um é do sexo masculino, o que pode ser visto ainda como uma presença da feminização da profissão nas séries iniciais do EF, em grande parte fruto dos cursos de magistério que em nosso estado por décadas foi uma possibilidade de profissionalização da mulher, juntamente com carreiras como a da enfermagem, que por necessitarem de dedicação e cuidados eminentes eram remetidas à figura materna.

A pesquisa pôde ainda evidenciar que 91,1% dos docentes residem no mesmo município da escola, o que confere ao profissional a possibilidade de maior conhecimento da realidade do educando. Em especial no caso dos dois municípios de onde foi retirada a amostragem, por serem cidades de médio e pequeno porte, o fato de residirem na mesma localidade da escola confere a possibilidade de uma contextualização bastante satisfatória para que a realidade do aluno seja respeitada no processo ensino aprendizagem.

No entanto, outro dado revela um aspecto peculiar da realidade destes docentes, pois mesmo sendo a maioria dos docentes entrevistados experientes na área educacional, fomos informados que uma pequena porcentagem atua na mesma escola há vários anos. Se observarmos que 35,6% dos entrevistados atuam na educação há mais de 20 anos e, que apenas 7,1% atuam em uma única escola há mais de 10 anos, podemos perceber que nestes municípios existe uma grande rotatividade de docentes entre as escolas da rede municipal. Dentre outros problemas esta situação pode dificultar a criação de vínculos entre docentes e a instituição de ensino. Este fenômeno conhecido como rotatividade docente já era uma constante na realidade da escola pública estadual, conclui-se, assim, que tenha migrado do macro para o micro e se instalado também na realidade municipal.

Procurando entender o problema da rotatividade docente, Silva (2007) em sua dissertação de mestrado, buscou analisar a situação e constatou que em muitos casos a escola por sua localização periférica torna-se uma “escola de passagem”, tornando-se um meio de ingresso para os docentes que assim que possível buscam outras unidades com melhores condições de trabalho. A situação pode ainda, segundo este autor, ser reflexo da precarização do trabalho docente e tem consequências diretas sobre o cotidiano escolar prejudicando a continuidade do trabalho pedagógico. Silva afirma que a rotatividade docente requer um posicionamento político por parte das autoridades públicas visando viabilizar a constituição de vínculos entre docentes e a instituição de trabalho.

É preciso, contudo, relatar que a realidade de rotatividade docente é mais presente em M1, que é um município de médio porte e já comporta realidades periféricas e um maior número de escola. Já M2 por ser de pequeno porte possui apenas duas escolas e poucas distorções sociais entre elas.

Por fim, a respeito ainda do perfil dos docentes entrevistados, gostaríamos de salientar dados referentes à carga horária e rotina de trabalho dos sujeitos da pesquisa.

Quanto à carga horária semanal constatamos que 55,6% dos docentes trabalham de 30 a 40 horas semanais, seguidos 31,1% que trabalham mais de 40 horas semanais. Já em relação ao número de estabelecimentos de ensino em que atuam, 86,7% afirmaram lecionar em apenas uma escola no momento presente.

Se considerarmos que os docentes entrevistados atuam nas séries iniciais como professores polivalentes, poderemos constatar que estes em geral são titulares de uma classe que possui, em média, carga horária de 25 horas/aulas semanais. Adicionadas às horas de trabalho pedagógico coletivo e às horas atividades, a carga horária semanal de um docente titular de uma classe de Ensino Fundamental/Séries Iniciais, soma, geralmente, 30 horas semanais. Hipoteticamente podemos, desse modo, afirmar que embora os docentes atuem em apenas uma escola, uma grande fatia dos entrevistados busca complementação da carga horária em período diverso de sua classe titular, para melhorar seus rendimentos.

Em suma, podemos dizer que o perfil dos docentes entrevistados – e de certa forma, por termos uma amostragem significativa, dos docentes das redes municipais – é de profissionais experientes, com boa formação acadêmica, que tem grandes índices de rotatividade docente e buscam complementação salarial por meio da expansão de sua carga horária de trabalho.

Agora discorreremos sobre a avaliação que os docentes realizaram do material apostilado utilizado em suas escolas. No entanto, antes de proceder a esta discussão, cabe ressaltar que 37,8% já trabalham com material apostilado há 7 anos e que 15,6% trabalham há 8 anos.

Fica evidente, então, que em se tratando de docentes experientes, a maioria dos entrevistados possui uma vivência que pode subsidiar a análise das possibilidades e dos limites das apostilas, pois já trabalham há um tempo significativo com os materiais apostilados, mas por já estarem há muito inseridos na área educacional, também tiveram oportunidade de lecionar sem a obrigatoriedade do uso de apostilas e, conseqüentemente, já utilizaram outros materiais como livros didáticos e paradidáticos.

Quanto à qualidade do material didático, os docentes foram indagados sobre diversos itens e foram convidados a classificá-los como ótimo, bom, razoável ou péssimo. Abaixo apresentamos uma tabela com os itens questionados, a alternativa mais assinalada e sua respectiva porcentagem.

Quesito Avaliado	Alternativa de maior frequência	%
Qualidade de Impressão	Bom	55,6
Seleção de Conteúdos	Razoável	60
Organização e Disposição dos Conteúdos	Razoável	64,4
Clareza Legibilidade e Interpretação	Razoável	68,9
Pertinência e Coerência dos Conteúdos	Razoável	62,2
Nível de Dificuldade dos Conteúdos	Razoável	80
Possibilidade de Interação do Aluno	Razoável	80
Suporte Pedagógico	Razoável	53,3
Suporte On-line	Bom	48,9

Tabela 1

Antes de procedermos à análise destes dados é preciso um esclarecimento metodológico. As questões que se destinaram a avaliar a qualidade dos materiais apostilados apresentavam aos entrevistados quatro alternativas: Excelente, Bom, Razoável e Péssimo. Compreendemos, dessa forma, que Excelente corresponderia plena satisfação do item questionado, atribuindo o máximo de qualidade; a alternativa, Bom, demonstraria igual satisfação, porém com algumas limitações que no geral não comprometeriam a qualidade do item; Razoável seria opção daqueles que se contentam com o item questionado, mas que verificam a existência de fatores deficitários que ao menos em parte afetam a qualidade do produto, ou seja, seria a opção para quem se dá por satisfeito, mas que acredita que o quesito avaliado poderia ser melhor desenvolvido e, por fim, a alternativa Péssimo indica total reprovação remetendo a má qualidade do item avaliado.

O problema metodológico apontado com a tabulação dos dados é que a proposição de alternativas em número par não possibilita a divisão exata da zona de conforto e desconforto, dos entrevistados em relação ao item questionado. Poderíamos, portanto ser indagados se o termo razoável não indicaria uma total aprovação por parte dos entrevistados.

No entanto, acreditamos que a ausência de uma alternativa que dividisse ao meio o quadrante da satisfação e o da insatisfação obriga os entrevistados a rever os valores das alternativas, induzindo-os a compreensão, que expusemos acima, do peso de cada opção.

Não detectamos por parte dos entrevistados qualquer sinal de dúvida em relação ao peso indicado por cada alternativa. Apresentamos, dessa maneira, duas alternativas que demonstram total satisfação: Ótimo e Bom; outra que demonstra uma avaliação intermediária: Razoável apresentando ao mesmo tempo uma avaliação positiva e o apontamento de ressalvas que podem dizer respeito a aspectos qualitativos relativos a itens deficitários ou ainda a

alguma discordância metodológica ou conceitual e por fim uma alternativa que demonstra total descontentamento: péssimo.

Por outro lado, vemos que a tabela exposta acima demonstra que nenhum dos entrevistados optou pela alternativa ótimo em nenhum dos itens questionados – fato que revela a ausência de aprovação irrestrita à utilização de apostilas; no entanto, igualmente não foi assinalada a alternativa péssimo, o que demonstra que nenhum dos entrevistados é totalmente contrário a sua adoção.

A predominância da alternativa razoável e a inexistência de avaliações péssimas ou ótimas, indica uma aceitação docente do uso de Sistemas Apostilados de Ensino, ao mesmo tempo em que indica pontos de descontentamento.

Dos quesitos avaliados nota-se que apenas os itens qualidade de impressão e suporte on-line, ou seja, aspectos técnicos, conseguiram ser avaliados como bons. Nos demais a maioria dos entrevistados em uma porcentagem expressiva – em média mais de 60% - avaliou como razoável a qualidade do material apostilado.

Corroboram com a compreensão deste fato as proposições de Megid Neto e Fracalanza (2003) que, ao analisarem as edições didáticas destinadas ao ensino de Ciências Naturais, demonstram que as mudanças ocorridas nestes impressos deve-se à correção de aspectos gráficos e visuais e na eliminação de preconceitos de raça, gênero e de natureza socioeconômica.

É possível, pelos dados fornecidos por nossa pesquisa, postular que as conclusões destes autores também se estendem às edições didáticas que são nosso foco de análise, a saber: os materiais apostilados de ensino. Pois ao avaliarem que aspectos como seleção de conteúdos e sua pertinência e coerência como razoáveis os docentes sinalizam que estes itens apresentam-se ainda com muitos empecilhos, que podem ser desde problemas de descontextualização, fragmentação ou inadequação de conteúdos, assim como fundamentação teórica não condizente. É comum em edições didáticas – e percebemos por ocasião das pesquisas realizadas no curso de mestrado não ser diferente nas apostilas – a apresentação do conteúdo em formato dogmático, apresentando um neo-enciclopedismo que divulga algumas verdades absolutas.

A nosso ver, a determinação dos docentes de que a maioria dos itens é de qualidade razoável, revela não apenas um possível descontentamento docente com o material, mas também problemas estruturais e fundamentais nestas edições didáticas.

No decorrer da pesquisa outros itens foram abordados a fim de analisar qual a relação cotidiana que o docente estabelece com o material apostilado.

Assim, foram questionados a respeito da utilidade do material apostilado na ocasião do planejamento anual dos programas de ensino. 73,3% responderam que o material apostilado é considerado nesta ocasião como apenas mais um dos tantos recursos didáticos que dispõe.

Procurando verificar a coerência desta afirmação questionou-se a periodicidade em que é feito uso em sala de aula dos materiais apostilados. Obtivemos em resposta os seguintes dados: 40% utilizam o material apostilados em todos os dias da semana e 31,1% utilizam o material apostilado em 4 dos 5 dias letivos semanais.

Neste ponto percebemos uma contradição. Se o material apostilado é considerado apenas mais um dos muitos recursos didáticos disponíveis, qual o espaço dedicado à utilização dos demais recursos? Considere-se ainda que a maioria dos docentes utilize o material apostilado em todos os dias letivos, quando não liberando apenas um dia por semana para outras atividades.

No entanto, cem por cento dos entrevistados revelaram utilizar, em seu dia a dia, outros materiais didáticos ou paradidáticos. E ao serem questionados sobre a razão de se empregar outros materiais concomitantemente com os materiais apostilados 37,8 % responderam que pretendiam suprir carências deste último. A resposta obtida com esta questão corrobora nossa interpretação de que a opção pela alternativa razoável em vários itens da pesquisa aponta para a existência de descontentamentos e aspectos deficitários.

Curiosamente, na contramão destas informações, 53,3% dos docentes consideram-se beneficiados pelo apoio pedagógico que a utilização do material apostilado lhe confere. Porém estas incoerências são facilmente compreendidas se analisarmos o gráfico abaixo:

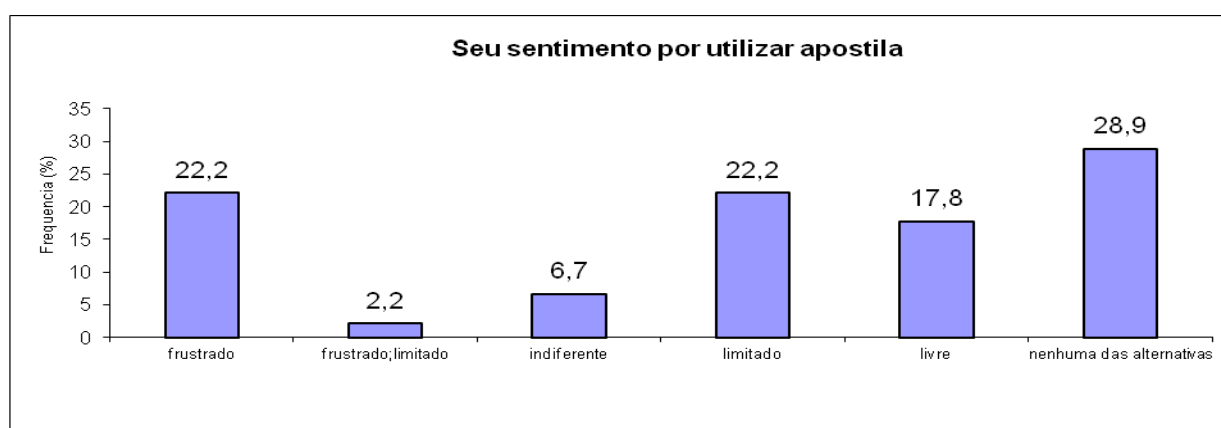


Gráfico 1

Vemos que existe uma grande confusão de sentimentos em relação ao emprego das apostilas. O fato de 22% se sentir frustrado, assim como a mesma quantia sentir-se limitado, revela altos índices de insatisfação profissional. Por conseguinte, o alto nível de abstenção

somando 28,9% de docentes que não quiseram se posicionar, revela a existência de outros fatores interferindo na utilização das apostilas, como por exemplo, imposição vertical de sua utilização, o que pode gerar certa inibição ao posicionar-se de forma pessoal quanto à prática. Por outro lado, este alto nível de abstenção também revela um descaso docente para com este tipo de prática, tornando-se assim incapaz de indignar-se ou solidarizar-se com as condições em que está submetido em sua prática, ou apresenta-se indiferente aos fundamentos e preceitos que pautam sua prática pedagógica.

Outro fato interessante é percebido como quando se propôs a comparação das apostilas com os livros didáticos.

Sessenta e seis por cento declarou considerar a apostila em relação aos livros didáticos “mais do mesmo”. Esta opção vem ao encontro das conclusões obtidas na pesquisa do curso de mestrado, que constatou que as apostilas em pouco diferem dos livros didáticos, exceto por uma maior fragmentação e um maior controle do tempo de execução das atividades propostas.

Seguindo o mesmo posicionamento fomos informados por 51% dos docentes que com a utilização das apostilas seus alunos mantiveram o rendimento escolar inalterado; já 20% declaram uma queda no rendimento dos alunos e 22% atribuem uma melhora do rendimento dos alunos graças à utilização da apostila.

Este fato revela que os docentes não atribuem grande significação à utilização das apostilas, encarando-a como mais um material distribuído, ou imposto, à escola e 80% da amostra, ao ser indagada sobre qual seria a situação de sua escola sem a utilização de apostilas, acredita que o cotidiano da escola não sofreria nenhuma alteração ou perda qualitativa se o material apostilado fosse abolido do cotidiano escolar.

Por fim indagamos os docentes sobre um conceito geral que pudesse ser atribuído à apostila. E obtivemos como resultado: Bom 31,1%, Razoável 62,2% e péssimo 6,7%.

Com este instrumento de pesquisa pudemos constatar que a utilização de apostilas ainda gera posições divergentes e está longe de um consenso se sua utilização traz ou não benefícios à educação. No entanto, a apostila pode ser considerada como um material de baixa qualidade, como as demais edições didáticas que apresentam melhora apenas em aspectos gráficos e técnicos (como suporte on-line e maior agilidade e fidelidade na entrega dos materiais).

Embora os docentes demonstrem uma taxa maior de descontentamento do que de aceitação, não se nota movimentos de reflexão ou de organização visando à superação deste modelo, onde o professor deve atar-se a um método de ensino pré-formatado.

Não queremos negar alguns determinantes à coação exercida pelos sistemas de ensino. No entanto, gostaríamos de evidenciar que os docentes, sendo os principais agentes do processo educacional e desde que dispusessem de uma organização coerente e articulada, poderiam exercer sua autorreflexão e conseqüentemente reivindicar as alterações que julgassem necessárias.

No entanto, como alguns aspectos ainda ficaram obscuros com este instrumento de pesquisa, fez-se necessária a aplicação de outro instrumento para que alguns itens pudessem ser melhor compreendidos.

Para tanto, foram selecionados aleatoriamente dentre os professores que compuseram o primeiro grupo de entrevistados uma amostra de 12 docentes, o que corresponde a cerca de 26% do montante inicial de entrevistados. Avaliamos que essa porcentagem (cerca de $\frac{1}{4}$ dos docentes do primeiro grupo) seria suficiente e significativa para um questionário complementar (questões abertas), tendo em vista que nosso objetivo agora era encontrar pistas, através do aprofundamento de questões, que colaborassem na análise dos dados anteriormente coletados.

A esta segunda amostragem foi apresentado um questionário de questões abertas que visava problematizar as indagações suscitadas pelo primeiro instrumento de pesquisa.

Os selecionados foram contatados via telefone e os questionários enviados via e-mail, por formulário on-line. As questões e as respectivas respostas obtidas encontram-se na íntegra em anexo a este texto.

Cabe a ressalva que ao contatar os dirigentes educacionais da cidade M2 foi solicitado que os questionários fossem enviados em cópias impressas, pois os docentes não têm o hábito de utilizar a correspondência por e-mail. Dessa forma as respostas impressas obtidas destes questionários foram adicionadas às demais obtidas por meio eletrônico.

Para que o tratamento das respostas obtidas se realize de forma impessoal e discreta denominaremos os professores entrevistados por números: Professor 1, Professor 2, Professor 3 ... Professor12.

Vejamos então os aspectos que puderam ser elucidados por este instrumento de pesquisa.

Inicialmente questionamos o docente acerca de sua compreensão sobre sistemas apostilados de ensino.

Com este questionamento buscamos evidenciar a visão geral que os docentes possuem sobre este tipo de material, suas impressões e conceituação sobre estas edições didáticas amplamente disseminadas no cenário educacional contemporâneo.

Ficou bastante evidente neste ponto inicial que a ideia academicista de currículo (SACRISTAN, 2000) é bastante relacionada aos sistemas apostilados de ensino. Uma visão academicista seria aquela onde o currículo é concebido como organização de conteúdos pertinentes e úteis para a socialização do indivíduo.

Acreditamos que seja esta a visão predominante, pois a fala dos professores, ao serem questionados sobre qual sua compreensão do que seriam os Sistemas apostilados, notamos sempre a recorrência de que estes são uma seleção organizada de conteúdos.

“[...] Sistema Apostilado de Ensino significa um conjunto de conteúdos interconectados, de modo a formar um todo organizado.” (Professor 1)¹⁵

“O Sistema de ensino apostilado tem o propósito de estruturar os conteúdos, permitindo uma aprendizagem de forma organizada, garantindo à rede de ensino a unificação do conhecimento.” (Professor 2)

“Sistema Apostilado de Ensino é um conjunto de conteúdos ordenados, sistematicamente, baseados em uma proposta curricular comum.” (Professor 5)

“É um sistema criado para facilitar o trabalho do professor, compactando todas as disciplinas em um só material.” (Professor 7)

“O sistema apostilado vem para garantir a todos os alunos uma base de conteúdos estabelecida, como fundamental, em nível nacional, visando o desenvolvimento do aluno.” (Professor 8)

É evidente, pelas respostas acima, que o sistema apostilado é visto como uma ferramenta curricular que auxilia na seleção e organização dos conteúdos que devem ser ministrados na série. Nas palavras de um dos entrevistados os municípios lançariam mão deste recurso, pois em um sistema apostilado de ensino a seleção e a organização de conteúdos seriam realizadas “[...] por profissionais da educação considerados competentes para buscar, analisar e decidir quais são ou não relevantes para a educação de nossas crianças, jovens e adultos.” (Professor 1). Outro entrevistado revela que a adoção de sistema apostilado se tornou tão unânime entre os municípios brasileiros “[...] por ser considerado símbolo de eficiência, ter conteúdos organizados, práticos e racionais.” (Professor 3)

Neste ponto podemos estabelecer algumas hipóteses. A primeira é a de que os municípios brasileiros, incentivados pela política educacional nacional, aderiram à municipalização do ensino, mas ao se depararem com a gestão de um sistema público de

¹⁵ As citações de respostas de professores foram reproduzidas sem qualquer correção, com o intuito de preservar a escrita original.

ensino acharam-se prematuros para administrar o currículo das diferentes áreas acadêmicas e recorreram à adoção de sistemas apostilados de ensino.

A segunda hipótese seria a de que ao se municipalizar a educação o movimento de descentralização não tenha permanecido apenas nos aspectos práticos e administrativos, mas que também tenha afetado as preocupações eleitorais. A não adoção de um sistema apostilado de ensino, quando os municípios vizinhos adotam tal prática, pode soar negativamente para o marketing eleitoral do prefeito ou dos seus aliados, levanta-se o questionamento se a fala do professor 3 deve-se à superioridade qualitativa das apostilas em comparação com outras edições didáticas, ou se é corolário imediato deste marketing eleitoral.

Não nos deteremos à confirmação destas hipóteses, por motivos de exequibilidade desta tese. Sua menção deveu-se exclusivamente ao fato de que acreditamos que questões como a gestão educacional entregue a sistemas administrativos despreparados – como a maioria dos municípios brasileiros na ocasião da municipalização de seus respectivos sistemas de ensino – e motivações eleitoreiras presentes, em especial, nas cidades de médio e pequeno porte, constituem-se diante da prática de adoção de sistemas apostilados em escolas públicas práticas tão pertinentes de análise quanto a autonomia docente, que é o objetivo desta tese.

Ao prosseguir o questionário os professores foram indagados sobre sua relação cotidiana com o material apostilado; buscamos assim propiciar um espaço para que os educadores revelassem como se dá o contato diário com o sistema apostilado de ensino e quais as consequências diretas ou indiretas deste contato.

Com este questionamento vemos que existe uma diversidade de relações travadas entre docentes e material didático apostilado.

Alguns professores dizem ser o material apostilado apenas mais um instrumento didático, que como os outros, auxiliam no processo ensino/aprendizagem.

“Utilizo o material apostilado como um complemento para as atividades realizadas em sala com base em outros materiais.” (Professor 2)

“Utilizo o material apostilado no máximo três vezes por semana nos demais dias trabalho com outros materiais, elaboro as atividades complementares relacionando-as com o conteúdo que está sendo trabalhado tanto no material apostilado quanto nos outros que utilizo.” (Professor 3)

Outros profissionais enxergam no material apostilado a fonte, ou direcionamento, para suas aulas, trabalhando sobre ele para que se adapte a sua realidade.

“Analiso todo conteúdo a ser desenvolvido e verifico quais as sugestões de trabalho do sistema, então adapto ou não para a realidade da minha sala.” (Professor 4)

“O material apostilado assim como já dissemos é o caminho, que utilizo em minhas aulas, no entanto procuro atividades extras que possam proporcionar aos alunos melhor entendimento da matéria apresentada.” (Professor 7)

“Como foi dito anteriormente é um norte, os caminhos somos nós que escolhemos.” (Professor 8)

Também encontramos professores que em sua relação cotidiana sentem-se limitados.

“No dia-a-dia escolar a maioria dos professores seguem o sistema apostilado de ensino sobrando pouco espaço para pesquisa e discussão de outros conteúdos ou outras versões do saber.” (Professor 1)

Há também aqueles profissionais que sentem certa limitação no material apostilado, mas que acreditam ter flexibilidade para realizar as alterações necessárias à adequação das atividades e conteúdos.

“Não tenho uma linha pedagógica fixa ao ensinar, sou flexível, então torno o método apostilado flexível.” (Professor 6).

Em relação a este questionamento, podemos verificar que a relação travada entre docentes e material apostilado de ensino é bastante pessoal, pois cada docente reage de uma forma peculiar à adoção de sistemas apostilados de ensino. Alguns ao se depararem com esta prática denotam um certo caráter impositivo, outros enxergam a aquisição de mais um recurso didático e há ainda os que acreditam ser uma necessidade, que embora não seja totalmente adequada pode ser ajustada por meio do trabalho docente à realidade do aluno.

Não podemos precisar os motivos que levam a estas divergências, mas podemos perceber que as relações expostas estão intimamente ligadas às concepções individuais de cada professor, ou seja, a sua visão de mundo e formação acadêmica. Evidencia-se que as colocações realizadas, pela sua diversidade e peculiaridades, são mais determinadas pela concepção educacional de cada professor do que pela forma como o material apostilado é apresentado pelos órgãos municipais responsáveis pela gestão educacional.

Podemos confirmar esta hipótese se analisarmos que a variedade de respostas se dá entre docentes inseridos na mesma rede de ensino. Ou seja, ao analisar nossa amostra não notamos, por exemplo, que os docentes de M1 possuem um tipo de relação com o material apostilado e que os docentes de M2 possuem outro tipo, mas sim que há uma diversidade de posturas tanto em M1 e M2. Portanto, se docentes de uma mesma rede possuem posicionamentos diversos, podemos acreditar que esta relação é determinada mais por aspectos individuais que pelas determinações das redes municipais de ensino.

Ao elucidar mais questões relativas aos sistemas apostilados de ensino, retomamos um ponto já mencionado no primeiro instrumento de pesquisa: o planejamento escolar.

Ao serem perguntados como ocorre o planejamento escolar em suas escolas e qual o papel dos sistemas apostilados de ensino nesta ocasião, os docentes em sua maioria disseram que as apostilas são um aspecto central na atividade de planejamento, sendo a responsável pela seleção e determinação dos conteúdos considerados essenciais à série.

“Durante a realização do planejamento anual, os professores se reúnem por série e utilizam o material apostilado como norteador para suas discussões e elaboração da proposta de ensino.”

(Professor 2)

“Como se vê, o sistema apostilado exerce grande influência sobre o planejamento.” (Professor 3)

“O material apostilado é a coluna vertebral do planejamento e este gira em torno daquele.” (Professor 6)

Esta questão nos auxilia na compreensão do item levantado logo no início da análise deste instrumento de pesquisa, a saber: a visão academicista de currículo que paira sobre os sistemas apostilados de ensino. Os professores que atuam nas redes municipais, demonstram-se inseguros para determinar quais os conteúdos adequados ao nível de ensino que atuam e também limitados para dosar o grau de dificuldade que esses devem ter em cada série, parecendo, assim, necessitarem de uma diretriz clara e objetiva.

Cabe ainda ressaltar que em alguns casos a fala dos docentes aponta para o fato que os sistemas apostilados de ensino já tomaram o lugar das diretrizes nacionais como orientadores da seleção curricular. Parece-nos que estas edições curriculares, embora não gozem de uma indicação oficial explícita neste sentido, acabam por se tornar uma espécie de novo parâmetro curricular.

Buscamos conhecer a realidade na qual estamos inseridos e na qual o nosso plano de trabalho deverá se inserir, estabelecemos objetivos para nossas ações buscando estruturá-las, e aperfeiçoar para a realidade da nossa clientela ao sistema apostilado sempre renovando e procurando atender a participação no processo ensino aprendizagem. (Professor 11)

Nos primeiros dias de aula são reservados dois dias para o planejamento anual onde verificamos os conteúdos a serem trabalhados e adequados. Junto com a apostila verificando se no material apostilado tem todos os conteúdos a serem trabalhados durante todo o ano, busca-se mais fontes de pesquisa para concluir o trabalho anual. (Professor 12)

Esta aceitação – e até mesmo preferência por diretrizes mais fixas e predeterminadas – suscita questões que abrangem aspectos que vão desde a formação docente até as condições de trabalho e existência do professor, questões estas que retomaremos mais adiante.

Não queremos, no entanto, indicar que os Sistemas Apostilas de Ensino divirjam dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Uma análise mais detalhada deste tipo de publicação didática provavelmente apontará uma congruência com os conteúdos delimitados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. O fato que queremos evidenciar é que os documentos oficiais são postulados de forma mais geral e abrangente legando ao professor a incumbência de proceder à escolha dos materiais, métodos, técnicas e instrumentos a serem utilizados. Já as apostilas partem dos conteúdos expostos pelos Parâmetros para determinarem a seleção destes itens antes determinados pelos professores. Ao passo que o professor que habituar-se a seguir, a risca, um material apostilado corre o risco de alienar-se das diretrizes nacionais e ser incapaz de responder quais os conteúdos mais adequados a cada etapa da educação básica, pois acostumou-se apenas a seguir roteiros.

É neste sentido que afirmamos que os Sistemas Apostilados tem suplantado as Diretrizes Curriculares Nacionais, pois submetem os professores a uma única interpretação das normativas educacionais.

A partir deste ponto as questões que propusemos visam problematizar alguns itens verificados no primeiro questionário entregue aos docentes.

O primeiro ponto questionado foi a avaliação realizada pelos entrevistados a respeito de alguns itens das apostilas. Como vimos anteriormente os únicos itens avaliados como bons foram Suporte On-line e Qualidade de Impressão; os demais itens foram avaliados como razoáveis.

Ao serem indagados sobre o porquê desta avaliação os docentes nos forneceram informações bastante interessantes.

A resposta do professor 1 é bastante explicativa neste quesito.

O material apostilado exige pouca pesquisa por parte do professor. Ele apresenta quase tudo pronto. Teorias e exercícios já selecionados e impressos ao alcance do professor e do aluno. Isso facilita o trabalho do professor, que está cada vez mais acostumado em receber tudo pronto. Apesar de ser cômodo, alguns professores ainda reconhecem a fragilidade desse sistema. Percebe-se que o saber não deve ser monopolizado nas mãos de algumas equipes editoriais e que os conteúdos apresentados não são necessariamente completos e relevantes. Temos que estar sempre estudando, aprimorando nosso conhecimento, inovando e criando novos métodos para uma educação cada vez mais abrangente, profunda e crítica.

Vejamos alguns pontos a serem discutidos nesta fala.

O primeiro aspecto a ser evidenciado é o que o Professor 1 denomina como “comodidade”. Segundo este entrevistado a aceitação dos sistemas apostilados de ensino deve-se ao fato de que o professor acredita ser um trabalho cansativo e se sente onerado pela seleção de conteúdos, pela organização de atividades e pela pesquisa teórica necessárias à organização didática das aulas, sendo que ao adotar uma apostila o docente acredita que estas etapas do processo pedagógico são dispensáveis, pois o material didático já as contemplou.

No entanto, o entrevistado levanta um segundo aspecto que nos parece pertinente. Segundo este professor os docentes, mesmo usufruindo da dita comodidade dos sistemas apostilados de ensino, possuem consciência de suas falhas e, por isso, avaliaram a maioria dos itens das apostilas como razoáveis. Nesta compreensão os professores aceitariam os sistemas apostilados porque o trabalho de conduzir com seus alunos o preenchimento das apostilas seria mais fácil do que propor atividades mais pertinentes às necessidades dos educandos.

É preciso, porém fazer justiça à fala do Professor 7, que propõe um outro tom a esta interpretação dizendo que não se trata de comodidade, mas sim de uma série de circunstâncias que fazem com o docente acabe por se adaptar a esta realidade, onde o material apostilado embora falho em alguns aspectos acaba por se tornar um atenuador na dura rotina docente. Vejamos:

Devido a correria, a falta de tempo entre outros, o professor utiliza somente o material que já vem pronto (apostilas), deve-se notar que esse material é desenvolvido por professores das editoras do sistema apostilado e, os professores que ministram as aulas não tem contato nenhum com o desenvolvimento do material. Embora nas capacitações os responsáveis pelos cursos peçam opiniões sobre o material, (o que deve mudar, o que deve permanecer nos conteúdos), não existe uma ação direta dos professores da rede, por isso os conteúdos sempre vagos e resumidos, são considerados razoáveis. (Professor 7)

Os demais entrevistados levantaram alguns outros aspectos para justificar a avaliação realizada, sobre os quais discorreremos a seguir.

Uma informação interessante diz respeito à padronização realizada pela implantação de sistemas apostilas e o conseqüente desrespeito às características regionais.

Este resultado se deve ao fato de o material apostilado ser elaborado para atender vários sistemas públicos de ensino e não ser exclusivo de um único sistema público (um único município), considerando então que o material não é elaborado de acordo com a realidade da comunidade em que está sendo utilizado. (Professor 3)

E ainda cabe destacar as falas dos Professores 4 e 10, na esteira do que o professor 7 também relatou, que indicam que a insatisfação com a qualidade de diversos itens do material apostilado deve-se à não participação dos docentes na escolha do material adotado.

Não podemos deixar de relatar que na visão de alguns docentes, o resultado razoável não se deve ao material apostilado em si, mas à ineficiência docente em contextualizar os conteúdos. Nesta visão as apostilas não têm a obrigatoriedade de atender às necessidades dos docentes e se forem aplicadas *ipisis litteri* produzirão um resultado meramente razoável. Entende-se, então, que a questão é outra: a falha docente em contextualizar; e não a falta de qualidade da edição didática.

“O resultado em minha opinião se deve a falta de contextualização do material com a realidade escolar. As vezes deixamos de ministrar conteúdos relevantes para ministrar outros irrelevantes que não acrescem em nada a aprendizagem.” (Professor 8)

Não obstante a esta última observação, neste ponto é importante destacar a confirmação do descontentamento dos docentes com alguns itens do material apostilado.

Este fator de descontentamento aliado à recorrência na fala dos docentes do fato de que o material apostilado de ensino não é o único recurso didático utilizado em sala de aula, nos leva a um questionamento: Por que os docentes, mesmo descontentes e com a necessidade de suprir carências do material apostilado, acabam por utilizá-los em todos ou na maioria dos dias letivos da semana?

Instigados por este questionamento propusemos aos docentes uma pergunta à respeito da frequência da utilização das apostilas em sala de aula. Questionamos quais os fatores que determinam o emprego dos sistemas apostilados em todas ou na maioria das aulas da semana.

Nesta questão notamos um certo consenso entre os professores que elencaram aspectos semelhantes para a alta frequência da utilização da apostila.

Dentre as resposta dos docentes vemos uma constante da cobrança dos superiores e dos pais do preenchimento do material, assim como menção à própria natureza dos materiais apostilados que pré-determinam a sequência e prazo para o cumprimento das atividades.

Segundo o professor 1 o não cumprimento dos prazos e atividades propostos seria considerado incompetência do docente.

Outro aspecto levantado é a extensão do conteúdo que exigiria dedicação de grande parte do tempo para que o cronograma proposto seja cumprido dentro do período letivo.

“Talvez seja pelo prazo pra terminar os conteúdos, são quatro apostilas anuais, ou seja, uma por bimestre, desta forma o professor pode se sentir pressionado a termina-lo dentro do prazo específico.” (Professor 8)

“O material deve ser usado, porque há uma cobrança para que seja usado material, não necessariamente todos os dias, mas, o professor prepara suas aulas complementando suas aulas onde for preciso.” (Professor 12)

No entanto cabe ressaltar a fala do professor 3 que, assim como os demais, reconhece que os professores sentem o peso da obrigatoriedade em se cumprir o cronograma, mas evidencia que a utilização cotidiana das apostilas deve-se também à praticidade com que são apresentados os conteúdos. Já o professor 11 atribui à utilização frequente do material apostilado a garantia da qualidade e da aplicabilidade de novas teorias.

Assim, podemos concluir que existem dois grupos de professores. O primeiro aquele que se sente obrigado pelos pais e pelos dirigentes educacionais a utilizar as apostilas. E o segundo daqueles professores que acreditam que o material apostilado deve ser utilizado por possuir uma organização prática dos conteúdos escolares.

Já ao serem questionados quanto ao espaço dedicado a outros materiais, haja vista a predominância da apostila, alguns professores reconhecem a impossibilidade de se utilizá-los. “Sobra pouquíssimo tempo para se utilizar outros materiais” (Professor 1)

Contudo, a maioria dos docentes alega ser possível utilizar as apostilas e outros materiais em conjunto mesmo com a escassez de tempo causada pela predominância do emprego do material apostilado.

“Mesmo com o tempo curto, o uso de materiais paradidáticos é aplicado como complemento do conteúdo estudado.” (Professor 5)

“São realizadas no final das aulas ou como tarefa para casa.” (Professor 7)

“O material ele é dosado em minhas aulas de acordo com a necessidade, ele é um apoio.” (Professor 8)

É bastante forte entre os docentes a concepção de que, embora o material apostilado possua características padronizantes que determinam e limitam o trabalho docente, é possível impingir certa flexibilidade às apostilas de acordo com o tratamento que se confere a ela. A este respeito voltaremos a postular em breve.

Prosseguindo a análise de nossa pesquisa vejamos quais benefícios os professores alegam usufruir com a utilização do material didático apostilado.

Existe uma variedade bastante grande de respostas neste quesito. Dentre as falas dos entrevistados podemos destacar as seguintes características da apostila que auxiliam na atividade docente: direcionar os conteúdos; apoiar as atividades diárias; propiciar material para leitura e escrita; conter conteúdos organizados; possuir praticidade; ser utilizadas em todas escolas da rede; controlar o trabalho docente prevenindo possíveis falhas; planejar

previamente os conteúdos; ter amplitude de conhecimentos; conciliar texto e imagem em um material impresso; progredir os conteúdos com a complexidade adequada à linearidade tempo/espaço; possuir impressão atrativa para as crianças; ser descartável ao final do ano; possuir espaço para resolução de exercícios, ser de fácil manuseio.

Aqui é possível notar que os docentes designam diversas atribuições ao material apostilado, que vão desde características de organização curricular até o controle do trabalho docente e o direcionamento do aprendizado discente.

Apenas gostaríamos de ressaltar neste ponto uma contradição.

Ainda há pouco, notamos que os docentes alegam agir de forma flexível em relação ao material apostilado empregando sua própria dinâmica ao desenvolvimento das atividades propostas. No entanto, logo em seguida ao elencarem os benefícios propiciados pela utilização deste tipo de edição didática, os entrevistados dizem-se auxiliados por características que são eminentemente um indício de padronização. Eis nossa indagação: Como pode um material padronizante que atua como ferramenta de controle do trabalho docente ser ao mesmo tempo tratado com flexibilidade?

Adiante recorreremos a categorias da teoria crítica para discorrer sobre a crítica imanente ao objeto com o intuito de problematizarmos esta questão; neste momento, porém, nos interessa apenas levantar este questionamento.

Outro ponto que procuramos evidenciar em nossa pesquisa é o grau de autonomia que os professores julgam ter ao utilizarem uma apostila em suas aulas.

“Ao trabalhar com sistema de ensino apostilado o professor tem seu trabalho direcionado e bem menos autonomia do que gostaria ter.” (Professor 2)

“Minha autonomia é limitada pelo tempo que não permite seguir a apostila e ainda selecionar novos conteúdos para serem estudados.” (Professor 1)

“As vezes o material apostilado inibe a ação do professor, não aprofunda os conhecimentos, não atende a realidade de cada lugar, pois o mesmo material que utilizamos aqui, pode ser utilizado no Maranhão, pois é um sistema fechado e não atende as diferenças de cada lugar.” (Professor 8)

No entanto, os docentes apontam alternativas para suplantar as barreiras impostas à autonomia docente.

“A autonomia está na metodologia que o professor utiliza para explicar o conteúdo, mesmo que o sistema apostilado determine o conteúdo, a ponte transitória entre esse conteúdo e o aluno é o professor.” (Professor 5)

“Procuro cumprir com o que é proposto, mas se vejo que alguns conteúdos não estão de acordo com a realidade de minha turma não os trabalho.” (Professor 3)

Aqui os docentes nos recordam um fato importante. Por mais que haja determinantes externos, a sala de aula é ontologicamente um espaço de atuação docente. E sempre haverá possibilidade ao professor de negar, adaptar ou acrescentar ao que imposto suas próprias concepções.

Podemos dizer, dessa forma, que ao mesmo tempo em que os docentes apontam uma flagrante restrição de sua autonomia, demonstram alternativas para sua manutenção.

Ao vislumbrar os aspectos enunciados acima, achamos pertinente direcionar uma pergunta, para nós, crucial para compreendermos a relação dos docentes com os sistemas apostilados de ensino. Então questionamos os entrevistados à respeito da manutenção das apostilas nas escolas públicas. Os professores foram indagados se manteriam ou não a utilização de material apostilados em suas salas de aula, caso fosse lhes dado o poder de escolha.

A decisão foi unânime e todos os docentes afirmaram que manteriam a utilização das apostilas. Alguns docentes manifestarem-se pessoalmente insatisfeitos, mas acreditam que as apostilas seriam benéficas para a maioria dos docentes. Encerrando este instrumento de pesquisa solicitamos aos os docentes que apontassem alternativas ao uso da apostila, caso tivessem opinado pela não manutenção deste material em suas escolas, e que discorressem sobre os motivos da manutenção do material apostilado, caso fosse essa sua opinião.

Os docentes postularam que muitos professores são mal formados e que não possuem competência para selecionar, organizar e sequenciar conteúdos, assim como não desenvolveriam atividades com a devida propriedade. A apostila diante deste cenário seria uma garantidora do mínimo necessário ao cumprimento de um currículo comum para todas as escolas de uma rede de ensino. É preciso ressaltar que esta constatação, feita pelos entrevistados, sempre é dirigida a terceiros e nunca a si próprios, o que nos indica uma incapacidade de autorreflexão.

Com base nestes dados procedamos à problematização da questão da autonomia docente frente à utilização dos sistemas apostilados de ensino, buscando discorrer sobre o que chamamos de Docência Administrada.

6. A Docência Administrada: problematizando a questão.

O intuito deste trabalho de pesquisa, como já foi dito, é discutir a atividade docente frente à implantação de sistemas apostilados de ensino em escolas públicas municipais. Em virtude das pesquisas realizadas anteriormente, durante a realização do curso de mestrado, partimos da premissa que as apostilas são produtos da indústria cultural e como tal buscam impor um padrão de consumo e interpretação.

Ao postular desta maneira fomos impelidos ao questionamento de como seria possível o exercício da autonomia docente frente à utilização de sistemas apostilados de ensino. Discutir a autonomia docente é uma tarefa que se insere em um panorama bastante abrangente onde a docência deve ser compreendida como uma atividade profissional que atende a diversas determinações sociais.

Vivemos em um contexto em que a utilização de apostilas se sustenta no discurso operacional onde a questão da eficácia das tecnologias educacionais torna-se proeminente em virtude da crescente demanda por instrução escolar que a sociedade industrial impõe.

A este respeito buscamos embasamento nas discussões da Instrução Programada proposta por Skinner e nos argumentos de Carnoy sobre a vantagem acadêmica de Cuba.

Estas reflexões nos remeteram à centralidade para estes autores do exercício de mecanismos de controle que seriam garantidores da qualidade em educação.

Carnoy, em especial, nos impele a refletir sobre a questão da autonomia docente. Para ele a autonomia somente seria benéfica para aquele professor extremamente bem formado. Tentaremos sintetizar a sua fala da forma mais geral.

Ao dizer da educação cubana e do modo como o sucesso educacional é obtido por meio da garantia de que todos alunos aprendam os conteúdos mínimos, por meio de materiais e aulas centralmente controlados, o autor postula que um professor deve dominar perfeitamente todos os conteúdos que ensina, assim como a forma mais eficaz para ensiná-lo. Dessa forma, quanto maior for o número de tópicos dominados pelo docente maior a possibilidade para exercer sua autonomia. Um professor despreparado ao optar, sozinho, por uma determinada metodologia ou por um determinado assunto, pode incorrer na falha de lecionar algo que não sabe e conseqüentemente ensinar errado.

A autonomia na visão de Carnoy consistiria em possuir repertório grande e sólido de conhecimentos que possibilitaria ao mestre compor seu próprio currículo de acordo com as necessidades da classe. Ao professor despreparado seria prudente, assim como faz o governo

cubano, submeter-lhe um programa pronto e previamente testado, indicando a ele quais os passos a serem dados, assim com a ordem e momento de dá-los de modo a garantir que não ocorram equívocos prejudiciais à aprendizagem do educando.

Para nós, porém, a concepção de autonomia de Carnoy não difere muito da utilização de um menu. O sujeito diante de uma lista de conceitos previamente aprendidos, ou decorados, escolheria quais deveriam ser reproduzidos e em quais momentos. Dessa maneira a autonomia seria uma questão mais ligada à memorização do que ao raciocínio. O professor seria mais um reprodutor do que um pensador (no sentido literal da palavra).

A autonomia, portanto, se resumiria pois ao domínio completo do currículo que se deva ensinar para poder ter a possibilidade de organizá-lo em lições de forma competente.

Diante de nossa realidade acadêmica esta compreensão se fortalece pelas diversas dificuldades em formar docentes no cenário do Brasil atual. Com a desvalorização e a precarização da profissão cresce, em todo território nacional, a falta de licenciados nas mais diversas áreas do conhecimento - fato que fortalece o discurso de que é necessário garantir que os docentes ensinem ao menos os mínimos dos conteúdos de forma correta, sem equívocos.

Neste cenário a utilização de manuais bastante controladores apresenta-se como alternativa à manutenção da qualidade.

Eis o argumento que fundamenta a adoção de Sistemas Apostilados de Ensino: Se nossos professores não possuem boa formação, adotamos um material único que determina o conteúdo a ser ensinado, a sequência e a metodologia com que devem ser abordados. Assim garantiremos que até mesmo aquele docente com formação deficitária exponha a seus alunos um mínimo de conteúdo.

Ao pesquisar subsídios que embasassem esta tese tivemos contato com materiais de divulgação de duas grandes editoras, Abril e Positivo, que se dedicam à produção de apostilas para escolas públicas.

Estes materiais confirmam a intenção de homogeneizar o trabalho docente por meio do emprego de tecnologias educacionais eficientes.

A editora Abril, por exemplo, ao apresentar o Sistema de Ensino Ser – setor da editora que atua no fornecimento de apostilas para escolas públicas – afirma:

O SISTEMA DE ENSINO SER foi elaborado para atender às necessidades das escolas que buscam levar para as suas salas de aula conteúdos de qualidade, atualizados e de acordo com as diretrizes curriculares nacionais, além de recursos tecnológicos modernos e qualidade ensino. Aliando a credibilidade das publicações e conteúdo digital do Grupo Abril e a qualidade editorial das Editoras Ática e Scipione, o Sistema de Ensino SER

oferece a sua escola um material didático de Educação Infantil ao Ensino Médio, além de serviços e produtos pedagógicos que direcionarão o trabalho do professor em sala de aula. (SISTEMA DE ENSINO SER) ¹⁶

Evidencia-se que o material apostilado fornecido busca, juntamente com uma gama de serviços oferecidos como suporte, direcionar o trabalho docente garantindo que trilhem em suas aulas o caminho do sucesso.

É preciso reconhecer que uma refutação bastante simples de nossa análise seria a de que os materiais apostilados são adotados apenas como uma orientação, sugestão ou opção disponibilizada ao docente, que na maioria das vezes padece com a falta de materiais didáticos.

No próprio conteúdo que acabamos de citar o material destinado aos professores é apresentado como uma sugestão.

E para os professores, além dos serviços pedagógicos, o material didático impresso oferece Guia do Professor com quadro de conteúdos do ano letivo, principais objetivos e sugestões de estratégias para cada aula, orientações no decorrer das atividades, sugestões de leitura e aulas complementares e referências bibliográficas. (SISTEMA DE ENSINO SER).

Amparados pelo trecho que acabamos de citar, os que advogam pela utilização de apostilas diriam que a adoção deste tipo de materiais em escolas públicas tem apenas o intuito sugestivo de orientar os docentes e não de impor-lhes um material único.

No entanto, cremos que este discurso eufemizado, que remete a possibilidade de o docente optar ou não pela utilização na íntegra da apostila, está mais ligado ao tipo de organização em que vivemos do que a uma característica própria do material. Ou seja, por não vivermos em um regime autoritário como o de Cuba, mas sim em um ambiente democrático os Sistemas de Ensino não podem rigidamente ser impostos por um órgão central. Este fato, porém não indica que a imposição vertical não possa ocorrer em uma sociedade democrática, significa apenas que deve ocorrer de forma diferente. Nas sociedades capitalistas a solução para questão de como impor padrões tem sido resolvido pelos mecanismos de mercado, ou seja, pelo consumo.

O que queremos evidenciar é que o discurso de que os produtos oferecidos pelas editoras às escolas públicas é apenas uma sugestão flexível que facilite o trabalho do professor é antes uma estratégia de Marketing.

¹⁶ O trecho citado faz parte de material de divulgação da Editora Abril intitulado Guia de Informações Pedagógicas que é fornecido às Secretarias Municipais de Educação para divulgação do Sistema Ser de Ensino. Por não possuir informações catalográficas o material impossibilita sua referência bibliográfica.

Para impor-se, como mercadoria que são, as apostilas devem seduzir seus consumidores. Este é um ponto importante para nossa tese, vemos que em uma sociedade capitalista o grande ditador é o mercado, e para efetivarem-se como um empreendimento lucrativo as editoras também devem aderir aos mecanismos de mercado.

Como já citamos anteriormente, o marketing editorial não se acanha em evocar suas características empresariais como a marca. A editora Abril que tomamos como exemplo usa inclusive desta prerrogativa para conseguir mais parcerias com escolas municipais. Um encarte, que compõe o material promocional da empresa, dedica-se exclusivamente ao marketing educacional. Segundo a editora este é um assunto fundamental.

Pensando nisso, o Sistema de Ensino SER oferece às escolas parceiras uma série de produtos e serviços voltados para a Gestão de Marketing Educacional: são campanhas, informativos em diversas plataformas, pesquisas materiais de divulgação e uma equipe altamente preparada para atender às escolas. (SISTEMA DE ENSINO SER).

Na realidade as soluções de marketing oferecidas pela editora constituem-se em inúmeras oportunidades para que a escola parceira possa associar sua imagem à marca da empresa contratada. Os produtos oferecidos vão desde a afixação de placas e outdoors na unidade escolar divulgando a utilização do material apostilado da empresa, até a viabilização de propagandas em janelas de ônibus, bonés, camisetas ou caixas de pizza sextavadas.

Entendemos, portanto, que esta valorização de um marketing direto e ostensivo corrobora qualificação das apostilas como mercadorias.

Outro indício de que os mecanismos de mercado habitam o ambiente educacional por meio da comercialização de apostilas é a opção das editoras em motivar a compra de seus materiais ao atrelá-los à grandeza e ao sucesso do empreendimento que representam.

No material de divulgação da Editora Positivo podemos ver:

Trata-se de uma linha educacional completa para sua escola, com soluções pensadas para o melhor aprendizado de seus alunos e que dão todo suporte para a utilização dos livros pelos professores, seja por meio das orientações metodológicas presentes neles, seja pela Assessoria pedagógica que oferecemos.

Para o desenvolvimento dessa gama de materiais, a Editora Positivo conta com um Centro de Pesquisas, no qual trabalham mais de 200 profissionais que elaboram e desenvolvem todas as obras, com o cuidado de ouvir e entender um mercado cada dia mais atualizado e exigente. (EDITORA POSITIVO).¹⁷

Vemos que o discurso acima, com a mudança de apenas algumas palavras poderia destinar-se à divulgação de qualquer produto. É importante perceber que a propaganda busca

¹⁷ Este material, por destinar-se a divulgação de um produto, apresenta a mesma dificuldade em estabelecer referência bibliográfica que apresentamos em relação à Editora Abril.

o convencimento de que se está consumindo um produto de qualidade, garantida pelo sucesso da empresa que lhe permite ter infraestrutura e profissionais qualificados.

O que queremos evidenciar é que os feitos obtidos pelo governo cubano por meio do poder central é buscado pelos dirigentes municipais – não podemos precisar se de forma consciente ou não – através de mecanismos de mercado.

Nesse ponto é que gostaríamos de divergir, pois nossa compreensão de autonomia distancia-se da exposta por Carnoy e, conseqüentemente, da adotada pelos defensores dos sistemas apostilas. Não obstante às benesses obtidas por se dominar os conteúdos que se ensina, acreditamos que a autonomia não pode ser reduzida à seleção de conteúdos previamente aprendidos, ou a escolha entre três ou quatro atividades complementares apresentadas por um encarte suplementar que acompanhe um material apostilado.

A concepção de autonomia que adotamos é muito mais complexa e remete à natureza do pensamento humano.

Como já explicitamos, nossa noção de autonomia está calcada na concepção kantiana de maioridade e minoridade e, por conseguinte, de emancipação e esclarecimento, conceitos estes bem explanados por Adorno e Horkheimer.

Tomar o indivíduo esclarecido como aquele que é capaz de julgar pelo seu próprio entendimento é o mesmo que dizer que esclarecido é o sujeito capaz de pensar.

Ouço, agora, porém, exclamar de todos os lados: não raciocineis! O oficial diz: não raciocineis, mas exercitai-vos! O financista exclama: não racioneis, mas pagai! O sacerdote proclama: não raciocineis, mas crede! (Um único senhor no mundo diz: raciocinai, tanto quanto quiserdes, e sobre o que quiserdes, mas obedecei!) Eis aqui por toda parte a limitação da liberdade. (KANT, 2005, p.65).

No excerto acima Kant está discutindo o exercício livre da razão pública, que segundo ele é a única alternativa para promoção do esclarecimento. Interessa-nos o fato de que pensar não é útil àqueles que pretendem manter o controle. A reflexão kantiana, assim como as diferentes visões sobre mecanismos de controle social nos auxiliam, a concluir que seja o exército, a igreja, as instituições prisionais, os sanatórios, o governo cubano ou os dirigentes municipais ao buscarem exercer e afirmar seu poder acabam por buscar o domínio dos indivíduos controlando suas ações de forma a manter a coesão do grupo e a reprodução da ordem vigente. O exercício efetivo do pensamento é uma ameaça a este propósito.

A liberdade é condição fundamental ao exercício da autonomia. A liberdade de pensar foi bem explanada por Adorno como a capacidade de autorreflexão crítica. Somente o sujeito

que é capaz de voltar-se sobre si mesmo e indagar as diferentes possibilidades de sua ação pode dizer-se emancipado.

É nesse ponto que nos distanciamos da compreensão de Carnoy. A experiência cubana pode ser compreendida como uma alternativa eficaz de treinamento. Tanto que os exemplos tomados para afirmar a vantagem acadêmica de Cuba consistem na discussão do melhor desempenho em matemática apresentado pelos alunos deste país.

É bastante evidente, no entanto, que é possível aprender a operar cálculos, sem, no entanto jamais tê-los compreendido. É grande o debate entre os matemáticos atuais sobre esta questão. São notórios os frutos de uma educação matemática que se pautou na apreensão decorada da tabuada e de outros algoritmos matemáticos, porém serviu também à mitificação da disciplina como dificultosa e destinada a poucos intelectuais circunspectos e dedicados o suficiente para abranger as complexas formulações teóricas.

Dessa forma, a autonomia docente é tomada nesta tese como um processo que extrapola a manipulação de um repertório. É, portanto, a capacidade do professor refletir sobre si mesmo e sua prática e, se necessário, modificá-la e transformá-la de acordo com a necessidade de seus educandos.

Ao partir desta compreensão buscamos elucidar as características de nossa sociedade tendo por referência as reflexões do teórico frankfurtiano Hebert Marcuse que propõe que a sociedade industrial conseguiu meios de dominação mais eficazes que quaisquer outros desenvolvidos no passado por administrar os indivíduos por meio da sedução tecnológica em detrimento da força física. Desse modo nossa hipótese passou a ser a de que a educação por estar socialmente determinada poderia também estar inserida neste ambiente controlado de uma realidade administrada

A compreensão da teoria proposta por Marcuse nos leva a entender a afirmação de Zuin (2001) – devidamente contemplada em momento anterior deste texto – de que a todo o momento somos coagidos a exercer atividades ditas livres. E esta máxima é possível porque somos administrados.

É com esta compreensão que podemos pensar na existência de uma docência administrada.

Sendo os docentes agentes inseridos na dinâmica da sociedade industrial e diretamente influenciados por suas ideologias e mecanismos de controle, não estariam, portanto, no bojo de sua atividade profissional, também subjugados pelos mecanismos de administração social? Não estariam sendo induzidos a acreditar que possuem autonomia enquanto planejam suas aulas de acordo com o que já foi planejado, decidindo entre este ou aquele conteúdo que já foi

predeterminado? Ou seja, será que a autonomia docente não reside unicamente em escolher consumir este ou aquele produto didático previamente industrializado?

Aprofundar um pouco mais estas questões talvez pudesse nos levar ao questionamento de que se ao serem administrados os docentes não se tornam também ferramentas da coesão e do controle sociais. Os professores seriam ao mesmo tempo objetos e veículos de dominação, pois se tornam disseminadores da lógica instrumental.

Retomaremos, neste momento, os dados explanados na quarta seção deste trabalho, procurando analisá-los sob a luz do embasamento teórico proposto na terceira.

Começemos pela contradição que julgamos central para as nossas discussões.

Ao realizar o primeiro instrumento de pesquisa que propusemos para este trabalho, indagamos os docentes quanto à qualidade de diversos itens do material apostilado: Qualidade de Impressão; Seleção de Conteúdos; Organização e Disposição dos Conteúdos; Clareza, Legibilidade e Interpretação; Pertinência e Coerência dos Conteúdos; Nível de Dificuldade dos Conteúdos; Possibilidade de Interação dos Alunos, Suporte Pedagógico e Suporte On-line.

Por tratar-se de um questionário de questões fechadas os docentes podiam escolher entre quatro opções para avaliar os itens propostos: péssimo, razoável, bom e excelente.

Neste questionamento os itens Qualidade de Impressão e Suporte On-line foram considerados bons. Os demais itens foram avaliados como razoáveis. Para nós esta avaliação revelou uma insatisfação dos entrevistados com os Sistemas Apostilados de Ensino.

No entanto, um fato revelado pelo segundo instrumento de pesquisa aplicado – um questionário de questões abertas entregue a 20% da amostra inicial de professores – nos causou curiosidade.

Ao serem indagados na questão número nove do referido questionário sobre a permanência ou não da utilização dos sistemas apostilados de ensino nas escolas municipais, caso lhes fosse conferido o poder de decisão, os docentes responderam unanimemente que manteriam a utilização das apostilas em suas escolas.

Eis o nosso questionamento: Por quais razões os docentes permaneceriam com a utilização de um material que julgam razoável? Por que não o substituiriam por outros recursos que conduzissem o mais próximo, possível, da excelência?

Perguntados sobre outros aspectos da utilização de materiais apostilados em escolas públicas os docentes propiciam-nos subsídios para discutir esta questão.

É interessante observar que mesmo conscientes das falhas e das inconsistências do material apostilado os docentes julgam que o material apostilado é um norteador do ato educativo e um balizador do trabalho docente.

O fato de o material apostilado apresentar uma esquematização do conteúdo escolar que é apresentado em unidades previamente determinadas com explícitas referências às técnicas e ao tempo necessários a sua execução é visto pelos professores como um facilitador do trabalho docente.

Podemos dizer que o material apostilado, segundo o exposto pelos professores, é ao mesmo tempo, diretriz curricular e manual didático para o trabalho docente nos municípios que o adotam.

Tal situação não é uma característica nova ou singular mediante a utilização de apostilas em escolas municipais. Prado (2008) em sua dissertação de mestrado analisou a atividade pedagógica em escolas franqueadas, ou seja, em escolas particulares que adotam uma franquia de um determinado Sistema Apostilado de Ensino. Neste trabalho o pesquisador demonstra que, igualmente aos docentes que entrevistamos, os professores das escolas franqueadas notam limitações em se utilizar o material apostilado. No caso dos docentes abordados por Prado as principais limitações situam-se na ausência de participação dos docentes na confecção das apostilas e na exacerbada rigidez quanto à disposição dos conteúdos que são volumosos e que devem ser cumpridos em um espaço curto de tempo, impossibilitando que as necessidades da turma sejam trabalhadas de forma mais singularizada.

O interessante, contudo, é que Prado também notou que mesmo possuindo diversas queixas em relação ao material fornecido pela franquia os docentes entrevistados sentem-se beneficiados pelo uso de apostilas no dia a dia escolar.

Segundo o pesquisador tal situação ocorre porque:

Há uma espécie de homogeneização do trabalho docente que os próprios professores, domesticados pelos discursos fetichizantes da franquia, julgam ser positivo na medida em que consideram as apostilas facilitadoras da prática de ensino, possibilitando que suas aulas sejam aplicadas em unidades diferentes.

Tal domesticação destes professores se dá uma vez que a sua atividade docente é revestida pela maneira como a instituição particular franqueada adentra estes profissionais para que trabalhem com o material sistematizado tal como as condições lhe são sugeridas, condicionando-os ao sistema pré-estabelecido franqueado. (PRADO, 2008, p.82).

As explicações de Prado são exemplares para nossa discussão. A partir delas podemos notar que a situação que detectamos na realidade das escolas públicas é similar a das escolas

particulares, a saber: os docentes, mesmo detectando inconsistências e incoerências no material apostilado, acreditam que este material didático é benéfico à atividade docente.

No entanto, possuímos uma discordância conceitual em relação à postulação de Prado. Nossa compreensão da realidade que pesquisamos nos leva a refutar a denominação do processo relatado como adestramento.

Embora, lexicograficamente a palavra adestrar possa ser sinonímia de doutrinar ou instruir, comumente este termo tem sido empregado mais à domesticação de animais. Ou seja, adestrar, ao menos no imaginário popular, está ligado ao condicionamento de criaturas, que não possuem consciência, a responder de determinada maneira a estímulos padrões previamente assimilados.

No caso da docência acreditamos que é indevida a utilização do termo adestramento, haja vista a impossibilidade da existência humana desvinculada de uma consciência, mesmo que seja uma falsa consciência, como discorremos anteriormente ao explanarmos sobre a consciência feliz.

O que a nosso ver ocorre é uma ilusão onde os docentes creem receber benefícios enquanto estão submetidos a instrumentos de controle e dominação.

Zuin (1992) nos auxilia na compreensão deste fato ao discorrer sobre o mito da sereia.

Se por um lado, no mito da sereia, os marinheiros enfeitiçados são conduzidos à morte, no momento em que abandonam o navio e se lançam ao mar; por outro lado, os consumidores fascinados pelo brilho e beleza, absorvem os produtos pseudoculturais obsessiva e compulsivamente, juntamente com os comportamentos associados, na esperança de que ocorra algum tipo de compensação às suas próprias debilidades egóicas.

Tanto o mito quanto a Indústria Cultural prometem, mas não cumprem.

Com a diferença de que, se no mito, a promessa é quebrada com a morte imediata, na Indústria Cultural, por outro lado, a debilidade física e psíquica é engendrada de forma cruel e gradativa (ZUIN, p. 22, 1992).

Parece-nos que as apostilas acabam por exercer certa sedução sobre os professores, que embora conheçam as debilidades do material acabam por acreditar que ele é a melhor alternativa didática frente às dificuldades impostas ao exercício da profissão docente.

Como legítimos produtos da Indústria Cultural as apostilas realizam promessas tentadoras aos docentes, como as de realizarem o direcionamento dos conteúdos escolares de acordo com uma matriz curricular que propiciará o desenvolvimento individual dos alunos que serão beneficiados por um tratamento eficaz do conhecimento.

No entanto, como propusemos embasados pelas reflexões de Ramos-de-Oliveira (2001), o ato de ensinar é uma atividade complexa que demanda tempo e envolvimento humano para poder possibilitar o desenvolvimento integral dos jovens educandos.

Um material didático por melhor que seja não conseguirá por si só garantir o sucesso do processo educacional.

Porém, notamos, por meio de nossa pesquisa, que os docentes estão denotando, cada vez mais, características ontológicas do trabalho docente ao material apostilado, situação que confirma a tese de que os produtos da Indústria Cultural reiteram repetidamente promessas que são incapazes de cumprir.

A nosso ver, este é o principal argumento para justificar o fato de que os docentes mesmo não estando contentes com a qualidade de vários itens dos materiais apostilados partam em defesa da manutenção do seu uso nas escolas públicas.

Em outras palavras, os docentes seduzidos pelo marketing educacional que gravita em torno dos materiais apostilados, esperam que a promessa de uma condução curricular eficaz em meio a um ambiente educacional tão atribulado se realize. E constantemente renovam esta esperança ao serem bombardeados pelos apelos do discurso oficial e pela cobrança de familiares que, também seduzidos pela possibilidade de que seus filhos usufruam dos bens antes confinados às elites, passam a atribuir um valor fetichizado às apostilas.

Somente para explanar esta situação, concedemo-nos a licença de relatar a fala de um colega professor realizada há poucos meses.

Segundo este professor, ao realizar a primeira reunião de pais do ano foi necessário esclarecer que devidos aos procedimentos licitatórios o material apostilado demoraria um pouco a chegar para os educandos. Na ocasião um pai de aluno se pronunciou dizendo que não havia problema, pois enquanto o material não chegasse os professores se encarregariam de “enrolar” o tempo que fosse necessário. Nesta breve passagem podemos notar que os pais dos alunos também seduzidos pelos apelos do marketing educacional já estão desenvolvendo a ideia de que o professor é incapaz de lecionar na ausência do material apostilado.

Com estas postulações queremos evidenciar que, para nós, o material apostilado mantém-se no ambiente educacional mais em virtude da sedução própria de um produto da indústria cultural do que em decorrência de sua qualidade.

Discorrido sobre este paradoxo, a nosso ver central para a compreensão de nosso objeto de pesquisa, passemos à análise de aspectos mais pontuais, mas não por isso menos importantes para a compreensão da autonomia docente frente à utilização de apostilas.

Vimos que a compreensão que os docentes possuem dos sistemas apostilados de ensino está intimamente ligada à ideia de currículo.

Se compreendermos currículo como “[...] um objeto que cria em torno de si campos de ação diversos, nos quais múltiplos agentes e forças se expressam em sua configuração,

incidindo sobre aspectos distintos.” (SACRISTÁN, 2000 p.101), veremos que certamente o material apostilado constituiria uma das forças que atuam sobre o currículo escolar, da mesma forma como qualquer outro material didático. Ao se optar por x ou por y material, seja ele livro didático ou apostila, a escola e os professores estarão expostos à determinada abordagem do conhecimento que possui seus vieses e ideologias.

No entanto, atentamos em nosso segundo instrumento de pesquisa a recorrência de que a apostila seria o balizador, senão único, mais importante do itinerário curricular que as disciplinas escolares deverão seguir.

Esta situação é problemática. Os professores sentem-se beneficiados pela determinação curricular proposta pela apostila, ao considerar que os sistemas apostilados estruturam os conteúdos, organizam o conhecimento, selecionam os temas mais adequados a cada ano e, assim, acaba por aceitar que uma parte bastante singular do seu trabalho seja realizada por outrem.

Tentaremos explicitar nossa concepção.

Ao sistematizar o ensino na forma escolarizada é necessário que existam algumas diretrizes que norteiem o trabalho docente com a finalidade de garantir um mínimo de conteúdos que devem ser assimilados com o intuito de permitir uma identidade educacional nacional, que atenda às necessidades sociais da nação e que garanta o trânsito do discente entre as unidades escolares no decorrer do ano letivo.

No cenário nacional estas diretrizes são expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Afora as críticas que são feitas a este tipo de material, e não obstante as eventuais necessidades de revisão ideológica que este documento contempla, parece-nos que ele possui uma característica interessante, que é a de orientar o trabalho docente de forma mais geral, ou seja, não apresenta um programa rígido e inflexível a ser seguido em cada disciplina e em cada série.

O que percebemos é que nas realidades em que o material apostilado é adotado a função que deveria ser exercida pelos parâmetros curriculares nacionais passa a ser exercida pelas apostilas e justamente a característica de abertura dos PCN's é substituída pela rigidez da determinação de conteúdos fragmentados em unidades que devem ser cumpridas em espaço delimitado de tempo.

O interessante é que fica aparente nos relatos dos professores que esta característica limitadora do material apostilado é vista como um ponto positivo da implantação de sistemas apostilados em escolas públicas.

Os professores aparentam crer que a seleção dos conteúdos e a determinação das atividades de sua sala de aula sejam atribuições de um ente externo à sala de aula. A seleção, organização e problematização dos conteúdos deixam de ser uma atividade eminentemente professoral.

Neste ponto podemos constatar mais uma característica que qualifica a apostila como uma mercadoria: sua fetichização.

Usualmente fetiche é considerado como aquele objeto ao qual se atribui características, habilidades ou possibilidades que na realidade ele não possui ou não contempla. No entanto, cabe retomar a discussão que fizemos anterior das reflexões das palavras de Türcke (2010) sobre a natureza autorreferente da mercadoria.

Compreender que a mercadoria é autorreferente significa ter a consciência de que o mercado traz o consumo como um fim em si mesmo. Consome-se por consumir, porque a promessa irrealizável da indústria cultural depende do fluxo do mercado para manter a ilusão de que em algum momento se realizará a satisfação do prometido.

Quando o mercado atinge um estágio que Türcke (2010, p.241) denomina como “caminhar com seus próprios pés”, o caráter fetichista da mercadoria passa a gerar a alienação, e a mercadoria “[...] se transforma em algo para cuja causa se vive e, então, se obtém o sentido: esse é o credo do mercado.” (TÜRCKE, p.241, 2010).

Assim Türcke nos mostra como o mercado constitui-se no sucedâneo profano do sagrado, manifestando um novo credo, mas também nos possibilita a compreensão do processo que a introdução das apostilas tem causado no cotidiano educacional das escolas públicas.

A fetichização da apostila que possibilita que atribuições docentes sejam suplantadas pela sua utilização faz com que ela se torne, assim como as demais mercadorias, autorreferente e que possua um fim em si mesma; tornam-se não apenas um norte, mas a motivação, talvez única, fundamental das aulas.

Um aspecto que corrobora para a qualificação das apostilas como mercadoria é a publicidade existente em torno da contratação realizada pelas prefeituras municipais.

Esta realidade foi constatada por Nicoletti (2009) que analisou aspectos da contratação de sistemas apostilados de ensino em município da região de São José do Rio Preto¹⁸.

Ao analisar o discurso da mídia local em relação aos sistemas apostilados de ensino o pesquisador conclui que:

¹⁸ Cidade do Noroeste do Estado de São Paulo, considerada pólo regional de uma Macrorregião.

[...] verificamos que os meios de comunicação são utilizados pelas prefeituras e pelos sistemas de ensino com o objetivo de empreenderem uma publicidade do produto “sistema apostilado”. Com frequência, tais reportagens não propiciam ao leitor uma reflexão sobre as questões mais relevantes que envolvem a contratação desses sistemas, tais como a falta de consulta da opinião dos professores, durante o processo de escolha e de renovação com um sistema de ensino; o treinamento de professores para trabalharem com apostilas; a inexistência de avaliação do MEC sobre o material apostilado; o uso de recursos do FUNDEF com sistemas privados de ensino; entre outros. (NICOLETI, 2009, p.28).

Particularmente achamos bastante perigoso tratar questões pedagógicas por um viés estritamente mercadológico. Somos conscientes de que seria impossível, nos dias atuais, manter uma escola sem que haja o consumo de mercadorias, sejam elas culturais ou não. No entanto, o problema que detectamos é a centralidade do material apostilado em questões curriculares, relegando a uma mercadoria a determinação do itinerário educativo.

Com este processo nos esquecemos que “as disciplinas escolares são inseparáveis das finalidades educativas, no sentido amplo do termo ‘escola’. E constituem ‘um conjunto complexo que não se reduz aos ensinamentos explícitos e programados’” (JULIA, 2001, p.33)

Neste ponto podemos notar uma característica sintomática do consumo de mercadorias: a negação da dependência do produto.

Se indagarmos um consumidor sobre o porquê de estar comprando determinado produto supérfluo ele dirá que decidiu proceder desta forma e muito dificilmente admitirá que se sentiu seduzido pelos apelos do mercado, ou que está reproduzindo de forma alienada um comportamento massificado.

O mesmo acontece com os docentes que, embora afirmem que um dos maiores benefícios da apostila é prescrever os conteúdos e as atividades das aulas, não admitem a utilização da apostila como diretriz única de suas aulas.

A maioria dos docentes ao serem indagados sobre a situação afirma que os docentes, em geral, aferram-se à apostila como única fonte de informação, mas que no seu caso particular a apostila é apenas mais um dos recursos didáticos dos quais utiliza.

Cerca de 73% dos docentes afirmaram que na ocasião do planejamento escolar o material apostilado é considerado apenas mais um dos tantos recursos utilizados para determinar os conteúdos e objetivos a serem perseguidos durante o ano letivo.

Este fato parece um indício de autonomia e criticidade; no entanto, outros dados contrastam com esta ideia e demonstram a centralidade do material apostilado na organização didática das escolas.

A utilização por 71% dos entrevistados da apostila em quatro ou mais dias letivos semanais e a recorrência das falas do questionário aberto – quando os professores foram novamente questionados sobre a ocasião do planejamento – de que o material apostilado é o mais importante estruturador da atividade de planejamento demonstram a adoção da apostila como parâmetro da ação docente.

Cabe aqui ressaltar duas justificativas da frequente utilização da apostila, na opinião dos docentes. A primeira diz respeito à extensão do conteúdo da apostila e a segunda diz respeito à cobrança existente por parte dos superiores e dos pais de alunos para o cumprimento integral do programa da apostila.

Como já vimos, a reclamação da extensão do conteúdo não é exclusiva da realidade pública de ensino. Prado (2008) demonstrou-nos que os professores das escolas franqueadas também se sentem pressionados pelo programa do material apostilado que deve ser concluído em um curto espaço de tempo.

Já em relação à cobrança de pais e superiores, acreditamos que no caso destes últimos a pressão exercida se deva às exigências dos próprios sistemas municipais de ensino que visam garantir o sucesso de seu investimento, o que será revertido em uma publicidade positiva para o cenário político. Já no caso dos pais acreditamos que tenha se disseminado a concepção, já exemplificada, de que os professores são incapazes de lecionar sem o auxílio do material apostilado.

Somos, contudo, levados a acreditar que a necessidade de utilização contínua das apostilas não seja um acaso; muito pelo contrário: existe uma tendência consciente por parte dos elaboradores do material apostilado em se ocupar o máximo possível do tempo de aula.

Esta preocupação vem ao encontro do ideal da mercadoria de postular padrões de consumo.

No caso das apostilas a manutenção de um padrão curricular reveste-se de um discurso que defende a utilização da apostila como um garantidor de que os alunos das mais diversas realidades recebam um mínimo comum que possibilite a qualidade do ensino.

No entanto, a proposição de um conteúdo extenso em volumes bimestrais visa a um efetivo controle do trabalho docente. Embora todas as editoras manifestem que o professor tem liberdade para aplicar as mudanças que acreditam necessárias, apresentam no mínimo quatro extensos volumes a serem vencidos em um ano e por meio de mecanismos de marketing induzem ao preenchimento do material como garantia do cumprimento de um mínimo curricular. Inclusive este fato está presente na fala dos professores que ao serem indagados em questionário sobre as razões para a manutenção das apostilas nas escolas

públicas, responderam que alguns profissionais não são bem formados e que o uso da apostila garantiria ao menos que os alunos percorressem os mesmos conteúdos, evitando que estes professores despreparados propusessem conteúdos desnecessários ou equivocados.

Este é também o discurso oficial que agrada bastante aos pais de alunos.

Aqui podemos atentar para mais um aspecto que mencionamos anteriormente, ao comentar as proposituras de Adorno e Horkheimer (1985), de que a Indústria Cultural não se acanha em explicitar seus objetivos e neste caso específico da educação não se inibe em utilizar o discurso da padronização. Algo veementemente combatido nas críticas à educação tradicional que é condenada por impor rígidos padrões, exigindo que os alunos decorem os preceitos disseminados pelo mestre que detêm o conhecimento, que é absoluto e inquestionável, passa a ser usado como slogan de campanha em prol à utilização de apostilas. Pois, qual seria o benefício da unificação curricular, senão a manutenção de um mínimo de conteúdos considerados absolutos e irrefutáveis?

O padrão que é veiculado como garantidor de qualidade segue o mesmo padrão cíclico dos demais bens culturais que se enquadram como produtos da indústria cultural.

“Não somente os tipos das canções de sucesso, os astros, as novelas ressurgem ciclicamente com invariantes fixos, mas o conteúdo específico do espetáculo é ele próprio derivado deles e só varia na aparência.”(ADORNO; HORKHEIMER, p. 117, 1985)

O mesmo ocorre com os materiais apostilados que, embora se aferrem a uma ideia de inovação educacional, seguem as mesmas orientações do livro didático variando apenas na aparência (formatação e divisão bimestral dos fascículos) e na exacerbação dos mecanismos de controle.

Sentimo-nos seguros de que para a maioria dos professores as apostilas não diferem em sua essência dos livros didáticos, pois, como já foi mencionado, sessenta e seis por cento dos docentes entrevistados responderam que em relação aos livros didáticos as apostilas podem ser consideradas mais do mesmo.

Embora haja esta semelhança entre os materiais didáticos, podemos afirmar que a apostila leva a cabo com mais eficiência o ideal padronizante da indústria cultural, principalmente pela cobrança existente pelos superiores imediatos, que agora se encontram bem próximos da instância do poder municipal, diferentemente de quando os docentes utilizam materiais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e os responsáveis diretos pela iniciativa encontram-se distantes em gabinetes da capital federal. Assim como pela cobrança dos pais que são seduzidos pelo discurso de que seus filhos estão sendo beneficiados com uma educação que antes era privilégio apenas da elite. E, por fim, pela sedução que o

material exerce sobre os próprios professores efetuando promessas de facilidade pedagógica e orientação curricular.

O que nos preocupa, no entanto, é a difusão de uma lógica única de pensamento. Ao se impor um sistema apostilado intenta-se que todos os professores procedam da mesma forma, independente de que escola ou sala estejam atuando. E caso essa premissa de seguir na íntegra o material seja acatada estaremos correndo o risco de desestimular outras abordagens sobre o mesmo assunto. A nosso ver ao inibir outras abordagens sobre os conteúdos propostos a apostila acaba por inviabilizar a compreensão da realidade, e os processos mecanicamente padronizados acabam por camuflar a contradição e a tolher o pensamento dialético.

Se a dialética entende a contradição como ‘necessidade’ pertencente à própria ‘natureza do pensamento’, assim o faz porque a contradição pertence à própria ‘natureza do pensamento’ [...] assim o faz porque a contradição pertence à própria natureza do objeto do pensamento, à realidade, onde a razão é ainda Anti-Razão, e o irracional ainda racional. Inversamente, toda a realidade estabelecida milita contra a lógica das contradições – favorece os modos de pensamento que conservam as formas de vida estabelecidas e os modos de comportamento que os reproduzem e aprimoram. (MARCUSE, p.141, 1978).

Marcuse neste trecho aborda justamente a discussão que Ramos-de-Oliveira realiza ao mencionar a tensão existente no ato educativo entre a disseminação do conhecimento existente e a necessidade de abrir espaço para o novo.

É justamente esta a questão contemplada pela lógica dialética: somente operando dialeticamente é que o pensamento pode encontrar no campo da contradição ou da negação possibilidades diferentes e conseqüentemente possibilitar a mudança.

Cabe ressaltar que a inviabilização do pensamento dialético protagonizada pela padronização imposta pelas apostilas não atua somente sobre os alunos, mas primeira e primordialmente sobre o professor, que passa de profissional intelectual a profissional operário apenas dedicando-se ao cumprimento de esquemas predeterminados. A sala de aula torna-se linha de produção e os agentes envolvidos no processo educativo deixam de ser sujeitos transformadores da realidade para tornarem-se subprodutos da indústria cultural.

No entanto, é preciso retomar um aspecto recorrente na fala dos professores, que dizem não serem totalmente dependentes dos sistemas apostilados de ensino. Segundo os entrevistados mesmo com a utilização diária das apostilas e com a extensão do conteúdo é possível ter liberdade para propor outras atividades e complementar as falhas existentes no material apostilado.

A este respeito cabe lembrar que em nosso primeiro questionário cem por cento dos entrevistados afirmaram utilizar outros materiais pedagógicos, sendo que a maioria relata que esta atitude é necessária devido às carências do material apostilado.

Em um primeiro momento o fato de reconhecer falhas no material apostilado e de propor a utilização de outros materiais pareceu-nos um forte indício de autonomia docente. E realmente estamos convencidos de que o ambiente de sala de aula é um espaço de atuação autônoma do professor. Não pretendemos postular que a ação docente independa de determinações ou imposições externas, somente estamos imbuídos de uma forte crença de que o momento da aula é eminentemente professoral e nesta experiência singular é possível romper algumas limitações e exercer uma atividade realmente livre.

O fato de os professores possuírem consciência das inconsistências do material apostilado e propor alternativas metodológicas nos levou a necessidade de problematizar a questão por meio de perguntas abertas, para que houvesse oportunidade dos professores desenvolverem a ideia.

Neste momento pudemos notar que embora efetuem algumas críticas ao material apostilado os docentes acreditam que seu emprego é benéfico e este tipo de edição didática – apesar da insatisfação com alguns aspectos – possui uma privilegiada posição de centralidade nas escolas em que é utilizado, como já foi dito.

Ao serem indagados sobre como era possível obter espaço para a utilização de materiais diversificados, os docentes alegaram que é possível conciliar a utilização de apostilas e o emprego de outras atividades. Somente o professor 1 condensou suas explicações na afirmativa de que o tempo para outras atividades é escasso. Os demais professores reiteram a possibilidade de se utilizar materiais variados.

No entanto, verificamos que na visão dos professores o complemento necessário resume-se em propor itens adicionais ou propiciar pré-requisitos à resolução dos exercícios. Ou seja, quando o professor acha que o conteúdo ou atividades contidos na apostila são insuficientes para fixar determinado conteúdo são propostos exercícios ou textos adicionais, e quando se julga que os alunos ainda não possuem conhecimentos necessários para adentrar em tal tema são fornecidos conceitos com o intuito de prepará-los para a utilização do material apostilado.

Outro aspecto considerado de autonomia pelos professores é a liberdade de dispor livremente da apostila durante as aulas semanais. Ou seja, não há um cronograma semanal rígido para a execução da apostila, desde que seja cumprida dentro do bimestre, haja vista que são quatro volumes anuais a serem cobertos em cada disciplina.

Constatamos, portanto, que a apostila é quem dita a metodologia e sequência dos conteúdos. O material didático acaba por funcionar como um itinerário a ser seguido e o professor contenta-se em determinar os pontos de parada, descanso, alimentação e reabastecimento. No entanto, o docente parece permanecer sempre fiel ao percurso partindo sempre do mesmo destino e almejando sempre o mesmo ponto de chegada.

Dessa forma, podemos constatar que o intuito, das autoridades educacionais de padronizar o processo de ensino nas diferentes unidades da rede está sendo realizado com sucesso.

A nosso ver, embora possuam algum grau de liberdade ao utilizar as apostilas, não podemos classificar a atividade docente frente ao material apostilado como autônoma.

Para que a atividade docente pudesse ser considerada realmente autônoma seria necessária uma atividade de crítica imanente perante aos sistemas apostilados de ensino.

Trata-se de compreender como o objeto, de uma forma que não deixa de nos lembrar Hegel na *Fenomenologia do Espírito*, já traz dentro de si sua própria medida de avaliação, isto no interior de uma relação tensa consigo mesmo. A medida já está presente no objeto e pode ser identificada à condição de sermos atentos aos antagonismos que constituem o objeto e que o colocam em movimento. (SAFATLE, p.25, 2009).

Criticar de forma imanente a utilização das apostilas e verificar a medida contida nelas mesmas de sua avaliação, minimamente conduziria ao desvelamento dos processos de padronização existentes e proporcionaria processos de subversão em que os docentes ousassem proceder de outra maneira que não fosse a apresentação de temas propostos por um material e a consequente resolução de exercícios.

Mas os docentes parecem achar bastante cômoda a adoção das apostilas propiciando-lhes diretrizes claras a serem seguidas.

Neste ponto é importante ressaltar que ao atar-se à orientação curricular das apostilas o docente não está apenas abrindo mão de sua atribuição, mas está também negando o potencial negativo do seu exercício profissional.

Com esta pesquisa notamos que os professores não se sentem seguros em discutir o currículo das séries em que lecionam e para nós isto é forte indício da perda do potencial negativo da razão.

Notamos uma forte ideia, entre os docentes, de que existe um percurso acadêmico a seguir e que este caminho pode ser cartografado, mas não se sentem habilitados para traçá-lo e as apostilas seriam o mapa que poderia guiar-lhes com sucesso. Ao adotar esta postura

parece que os docentes acreditam na existência de algumas verdades que manteriam a ordem necessária para a perpetuação do conhecimento e da sociedade.

O que parece desagradável e desordeiro do ponto de vista lógico, bem pode conter os elementos agradáveis de uma ordem diferente, podendo ser, assim, parte do material de que são feitos os conceitos filosóficos. Nem o mais refinado senso estético nem o conceito filosófico mais exato são imunes à história. Elementos desordeiros entram nos objetos mais puros do pensamento. Estão também destacados do terreno social, e os conteúdos dos quais se abstrai guiam a abstração. (MARCUSE, 1978, p. 202).

Pretendemos apenas alertar para o fato de que ao mesmo tempo em que os docentes alegam ter uma postura autônoma diante dos materiais apostilados, remetem a estes uma posição central e deixam transparecer que o material dita as regras no lugar do próprio professor. Relembremos apenas que o processo onde o objeto passa a dominar seu criador é um exemplo de alienação.

Portanto esta alienação propiciada pela apostila faz com que o docente seja controlado por um objeto ao invés de controlá-lo. A ferramenta deixa de ser potencializadora da ação humana para tornar-se a sua determinante. Os aspectos subjetivos dão lugar à aplicabilidade estritamente prática de um ou outro conceito. Esse é para nós um exemplo efetivo de disseminação da razão instrumental no cotidiano educacional.

Quando tomamos as postulações de Marcuse a respeito da potencialidade de reorganização dos elementos desordeiros, não estamos nos referindo à disciplina da sala de aula, ou a falácia de alguns discursos pedagógicos distorcidos que apregoam que uma aula criativa deve ser barulhenta e desorganizada.

Queremos apenas atentar para o fato que o elemento desordeiro é aquele que subverte a ordem de pensamento estabelecido. Atentemos para o fato de que a determinação prévia e externa das atividades a todas as escolas de uma rede de ensino específica ou até mesmo a escola de diversas redes municipais de ensino, faz com que seja disseminado um padrão de ensino. Todos são induzidos a aprender as mesmas coisas, na mesma sequência e pelo mesmo procedimento. Mais que garantir um mínimo de conhecimentos necessários à socialização dos educandos este procedimento impede que as coisas sejam feitas de uma maneira diferente.

Desordenar, portanto, nada mais seria que fazer diferente, ousar não ser igual, negar o estabelecido, experimentar.

Subversão não significa baderna e transtorno. Subverter em nossa sociedade pode ser apenas negar os padrões do mercado.

O que os docentes consideram autonomia pode ser bem exemplificado nas palavras do professor 7 ao ser indagado sobre sua autonomia quanto à seleção de conteúdos em seu dia a dia:

“Na escola em que trabalho e na rede municipal de ensino também, os professores tem autonomia para escolher os dias e como utilizar o sistema apostilado, na escolha de atividades extras, o professor fica livre, sem cobranças para trabalhar.” (Professor 7)

O simples fato de decidir se a interpretação do texto ocupará o tempo de uma ou duas aulas, ou ainda se será necessário sugerir ou não a procura de mais palavras no dicionário do que as propostas pelo vocabulário do texto, parece ser visto como indício de autonomia.

Acreditamos que a autonomia docente vai além destas atividades que se aproximam muito mais de uma experiência organizacional do que de um efetivo exercício intelectual.

O professor como profissional da educação deveria refletir não apenas sobre os conteúdos, mas também sobre os métodos de ensino e sobre as especificidades dos educandos.

Assim como o pensamento autônomo é bidimensional a educação autônoma também o é, pois de um lado deve contemplar os saberes já construídos e que tornam nossa vida mais cômoda, e de outro sempre instigar a negação da ordem estabelecida para procurar novas formas de conhecer.

Ao se aferrar a um itinerário prescrito a educação menospreza a complexidade da realidade. Ou será que já chegamos ao momento histórico em que devemos crer que tudo que havia para ser conhecido já foi descoberto? Será que nem um dos nossos educandos poderá mudar a compreensão do cosmo como fez Galileu? Ou inaugurar uma nova forma de compreensão da mente humana como fez Freud?

Estaríamos, portanto, livres de rupturas; já teríamos chegado à compreensão da realidade tal e qual em sua verdadeira essência. Particularmente acreditamos que ainda estamos distantes dessa realização - se é que algum dia ela será possível.

Para finalizar esta nossa problematização gostaríamos de atentar para um último fato, já mencionado, mas que precisa ser enfatizado: o fato da má formação docente ser tomada como justificativa para a adoção de apostilas em escolas públicas.

Não é objetivo deste trabalho e não haveria disponibilidade de tempo para discorrer a contento sobre a problemática da formação docente. Portanto, não iremos julgar o mérito dos cursos de formação de professores em nosso país, tampouco discutir os determinantes econômicos e sociais que dificultam a qualificação da profissão docente propiciando sua precarização. Contudo, faz-se necessário atentar que o argumento revelado pelos docentes de

que a apostila garantiria que professores menos competentes não cometeriam grandes equívocos se seguissem a risca a orientação do material apostilado é bastante falho.

A nosso ver postular que um manual didático é capaz de possibilitar que um docente aja de uma forma minimamente competente, nos remete à fala de Lemov (2011) de que é possível se elencar técnicas garantidoras de sucesso. Ou ainda pior: nos faria concordar com a opinião de Castro (2011) que compara os materiais didáticos a manuais de instrução de aeronaves.

O problema da formação docente só poderá ser resolvido por meio da atividade formativa, acadêmica ou continuada; jamais por manuais. O professor mal formado é aquele que não possui subsídios suficientes para refletir sobre a complexidade do ato educativo, faltando-lhe também consistência conceitual para lidar com os conteúdos de sua disciplina. Não conseguimos, portanto, visualizar a forma pela qual as apostilas sanariam estes aspectos deficitários.

Dessa forma, o argumento apresentado não pode ser levado a cabo.

A consciência é “não-livre” no quanto é determinada pelas exigências e pelos interesses da sociedade estabelecida; no quanto a sociedade estabelecida é irracional, a consciência se torna livre para a mais elevada racionalidade histórica somente na luta contra a sociedade estabelecida. A verdade e a liberdade do pensamento negativo têm sua base e sua razão nessa luta. Assim, segundo Marx, o proletariado é a força histórica libertadora somente como força revolucionária; a negação determinada do capitalismo ocorre se e quando o proletariado se torna cômico de si e dos processos e condições que formam essa sociedade. Essa consciência é tanto, um requisito como um elemento da prática negativa. Esse ‘se’ é essencial ao progresso histórico – é o elemento de liberdade (e oportunidade!) que abre as possibilidades de conquistar a necessidade dos fatos dados. Sem ele, a história retorna a escuridão da natureza inconquistada. (MARCUSE, 1978, p. 207).

Com esta pesquisa somos levados a acreditar que a exemplo da sociedade a docência também é administrada e como discutimos anteriormente a atividade docente se assemelha à atividade proletária de chão de fábrica. Dessa forma, assim como Marcuse, cremos que a exigência necessária para o exercício livre da profissão é o professor tomar consciência de si próprio e dos mecanismos de controle que incidem sobre sua atividade.

As apostilas enquanto mercadorias tornam-se fetiches que se apropriam de tarefas que deveriam ser delegadas aos educadores – isto, porém não significa o fim da autorreflexão crítica em educação. Indica antes que devemos refletir sobre esta prática e procurar meios de recuperar a consciência docente, que propiciará a experiência do pensamento negativo, que, por sua vez, desvendará novas possibilidades.

Considerações Finais

Este trabalho, embora não tenha esgotado a temática abordada, conseguiu evidenciar alguns aspectos importantes para a compreensão da realidade educacional das escolas públicas brasileiras. Apontaremos algumas constatações que obtivemos durante a pesquisa.

O primeiro aspecto abordado por esta tese foi o de que a adoção de Sistemas Apostilados de Ensino é uma atitude que se fortalece devido à preocupação operacional de atendimento à demanda educacional, que remete à questão da eficácia das tecnologias educacionais.

Pudemos concluir que esta preocupação acaba por legitimar ações que visam a padronização da conduta e, por conseguinte, ao controle e cerceamento da liberdade de pensamento, ou seja, de autorreflexão.

Foi evidenciado ainda que uma educação rigidamente controlada pode ser útil ao desenvolvimento social, pois possibilita o conhecimento técnico necessário a produção e consumo de mercadorias.

Dentre as teorias que discutem os mecanismos sociais de controle, constatamos que a atualidade dos conceitos frankfurtianos, em especial aqueles evidenciados por Hebert Marcuse, nos possibilitam a melhor compreensão de como a sociedade industrial utiliza-se da sedução tecnológica para efetivar o domínio social por meio da transformação de todos os sujeitos em consumidores passivos.

Não obstante a mudança técnica e o crescente número de equipamentos tecnológicos que passam a ser utilizados cotidianamente, pôde ser verificado que as assertivas de Marcuse a respeito da sociedade industrial permanecem válidas e demonstram que embora high tech a lógica dominante ainda é pautada na instrumentalização da razão.

Reiteramos o fato de que os mecanismos de controle tornam-se mais sutis, pois são eufemizados pelo crescente aumento no padrão de vida, pela propensão do ser humano a aderir à utilização de objetos tecnológicos e pela fetichização de mercadorias.

É, portanto, para nós, clara a constatação de que nossa sociedade configura-se como uma sociedade administrada e que quanto maior o desenvolvimento tecnológico maior a possibilidade de se administrar os indivíduos, controlando-os por meio da imposição de padrões de consumo.

Dessa forma, cabe ressaltar que a inserção dos sistemas apostilados de ensino em escolas públicas ocorre em um cenário de administração social, que possui no mercado e no consumo de mercadorias seu principal mecanismo de dominação. Neste ponto cabe ressaltar

que as apostilas também são mercadorias e, portanto, já estão de antemão inseridas em uma dinâmica de padronização e controle.

Em relação aos dados obtidos na pesquisa com os docentes podemos evidenciar alguns pontos importantes.

Um deles é a avaliação docente sobre a qualidade do material apostilado. É bastante interessante notar que na opinião da maioria dos professores abordados as apostilas são apenas razoáveis. Assim podemos dizer que para os profissionais que utilizam estas edições didáticas elas são consideradas falhas em muitos aspectos.

Porém, mesmo com esta constatação, os docentes defendem a utilização do material apostilado em escolas públicas.

Ao verificar o porquê desta contradição constatamos que os entrevistados sentem-se beneficiados pelo uso da apostila.

Dessa forma, a principal constatação deste trabalho não é sobre a qualidade das apostilas, mas a percepção de a atividade docente ter perdido seu potencial reflexivo e é neste sentido que afirmamos que a atividade docente assemelha-se a do operário. Como o trabalhador de chão de fábrica o docente apenas realiza um determinado procedimento em uma grande linha de produção. Deve apenas reproduzir as “sugestões” ditadas pelo material didático para que seus alunos tenham sucesso. É claro que para isso deverá atentar-se para as características do equipamento (apostila) e se necessário poderá recorrer ao manual de instruções (manual do professor) ou ao suporte técnico (assessoria pedagógica) para sanar qualquer mau funcionamento.

Para os docentes constatamos que esta situação é confortável, pois estão a consumir um material agradável que lhes possibilita o exercício da inércia intelectual. Não pretendemos dizer que os professores encontram-se imobilizados, mas sim que permanecem em uma trajetória retilínea, sem alterações de curso (como nos indica a compreensão física de inércia) seguindo incansavelmente o trajeto predeterminado. Ou como ainda pode-se afirmar, mais próximos da minoridade do que de uma prática que preconiza a busca por uma educação emancipadora.

Essa sensação deve-se à ideia de que o material apostilado seria o responsável pela determinação curricular, garantindo que os conteúdos corretos sejam selecionados, organizados, problematizados e fixados na etapa correta do processo ensino aprendizagem.

Desse modo, uma consideração importantíssima que obtivemos com esta pesquisa é a de que os docentes acreditam que a atividade docente em sala de aula está dissociada da

atividade de reflexão curricular e acabam por delegar à apostila a função de direcionar os caminhos a serem seguidos em suas aulas.

Pudemos notar que as apostilas ocupam o lugar das diretrizes curriculares nacionais, no entanto de forma mais determinista e menos suscetível à contextualização.

Esse fato nos revela que a natureza do emprego de materiais apostilados é fetichizada, ou seja, a atividade de seleção e organização de conteúdos escolares, que é uma atividade eminentemente professoral, passa a ser incumbência de um objeto incapaz de realizá-la a contento e, portanto, a constituição de um fetiche.

Assim, vemos que a apostila fetichizada torna-se autorreferente e passando a ter um fim em si mesma pode seguramente ser classificada como uma mercadoria.

Na esteira destas conclusões vimos que os docentes mesmo submetendo-se à utilização das apostilas se acreditam autônomos por acreditarem ter autonomia para gerenciá-las.

Todavia, constatamos que a flexibilidade que os profissionais alegam possuir restringe-se à determinação da dosagem dos conteúdos e atividades que devem ser trabalhados no bimestre letivo. Isto nos leva a concluir que não existe um exercício realmente autônomo da docência, pois se inviabiliza a possibilidade de experimentar outros caminhos. A contextualização do material apostilado que é descrita pelos professores se limita a complementar as atividades propostas ou a propiciar pré-requisitos para o efetivo preenchimento do material.

A situação torna-se problemática à medida que compreendemos que não experimentar outros caminhos pode significar aceitar irrefletidamente a ordem estabelecida. E aceitar a ordem estabelecida significa a impossibilidade do exercício negativo do pensamento reflexivo. Ao procederem dessa forma os docentes perdem a potencial reflexivo da profissão que passa a assemelhar-se com os demais ramos de atividade da Indústria Cultural. Ou seja, a escola que deveria ser um ambiente de promoção da cultura e do conhecimento se parece mais com uma linha de montagem que deve ter sua engrenagem constantemente lubrificada para que o padrão de produção não seja afetado.

Assim constatamos que nossa hipótese inicial de que a docência no contexto de utilização de mercadorias como os sistemas apostilados de ensino torna-se uma atividade administrada se confirmou.

No entanto, não encaramos tal fato como o sepultamento do potencial crítico da docência. Pelo contrário: nos leva a acreditar na eminente necessidade de se tomar

consciência dos mecanismos de controle engendrados pelas mercadorias que consumimos diariamente.

Gostaríamos ainda de atentar para a justificativa dos docentes de que as apostilas são uma alternativa a má formação docente.

A este respeito verificamos que o emprego de materiais didáticos como se fossem manuais de instrução não pode ser eficaz na resolução de problemas como os da formação docente. Este fato reitera a certeza de que a razão instrumental já se instalou no universo educacional e que entre os profissionais da Educação, a exemplo do educador americano Doug Lemov, acredita-se que uma educação de qualidade está pautada no emprego de determinadas técnicas previamente ensaiadas.

Outro fato interessante é o de que na fala dos professores podemos verificar que o material apostilado sempre é visto como um benefício para o professor e não para o aluno. Parece-nos que os professores, embora saibam das deficiências do material apostilado e da sua eminente semelhança com outros materiais didáticos como o livro didático, sentem-se beneficiados por não precisarem dispensar parte valiosa de seu tempo com a organização curricular.

Dessa forma, uma das mais importantes constatações que realizamos com este trabalho é a de que o maior problema não é o emprego da apostila como material didático, haja vista que a educação brasileira sempre se pautou no consumo de edições didáticas. Contudo, em especial no caso da apostila notamos que lhe é conferida uma centralidade e o que era para ser apenas uma ferramenta didática passa a ser a determinante de padrões do conhecimento.

Acreditamos, portanto, que a maior constatação deste trabalho é a de que a docência torna-se administrada por permitir que as atividades docentes sejam exteriormente determinadas, dissociando a atividade docente da atividade reflexiva, o que a nosso ver é extremamente prejudicial por fazer da sala de aula um local de cultura enlatada, pré-formatada e, conseqüentemente, de disseminação da semicultura. Se não possibilitarmos o exercício do pensamento negativo estaremos fadados à perpetuação da exploração social e da disseminação da semiformação.

É de grande urgência o apontamento e a reflexão destes fatos para que todos nós profissionais envolvidos com a educação rompamos as barreiras da falsa consciência produzida pela realidade sedutora da Indústria Cultural, para podermos conduzir nossos alunos através das cortinas da aparência, abrindo espaço para o que não é, para uma outra ordem, enfim possibilitando que nossos educandos possam dar continuidade no processo de

evolução do conhecimento humano por meio do único modo que a ciência conseguiu visualizar até o presente momento: a ruptura.

Referências

ABRANTES, Carlos Souza de; AZEVEDO, Nara. O Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura e a institucionalização da ciência no Brasil, 1946-1966. **Boletim do Museu do Pará Emílio Goeldi**. Belém, v. 5, n. 2, p. 469-489, maio-ago. 2010.

ADORNO, Theodor W. A Indústria Cultural. In: COHN, G. (org.) **Comunicação e Indústria Cultural**: leituras de análise dos meios de comunicação na sociedade contemporânea e das manifestações da opinião pública, propaganda e “cultura de massa” nessa sociedade 4.ed. São Paulo: Nacional, 1987.

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1985.

AFONSO, Emília Gallego. Despalavra e Moralidade na Literatura Infantil. In: SERRA, Elizabeth D'Angelo(org). **Ética, estética e afeto na literatura para crianças**. São Paulo, Global, 2001.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **Os processos de civilização e o controle das Emoções**. Bauru, SP: Edusc, 2007.

CARNOY, Martin. **A vantagem acadêmica de Cuba: por que seus alunos vão melhor na escola**. São Paulo: Ediouro, 2009.

CASTRO, Claudio de Moura. A arte da improvisação. In: **Revista Veja**. Edição 2199, ano 44-nº2, Editora Abril: São Paulo, SP, 12 de janeiro de 2011.

COMENIUS, João Amós. **Didática Magna**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

DIONNE, Jean; LAVILLE, Christian. **A Construção do Saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução de Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Editora Artes Médicas; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos Indivíduos**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1994.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: o nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 29. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

FRACALANZA, Hilário; MEGID NETO, Jorge. O livro didático de Ciências: Problemas e Soluções. **Ciência e Educação**, v. 9, n.2, 2003.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, Prisões e Conventos**. Trad. Dante Moreira Leite. São Paulo: Perspectiva, 1974.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. Teoria da ação comunicativa de Habermas: Possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. In: **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 66, Abril/99

HABERMAS. Jürgen. **Técnica e Ciência como “Ideologia”**. Trad. Art. Mourão. Lisboa: Edições 70, 1968.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

HELLER, Agnes. **Sociologia de la vida cotidiana**. 4 ed. Barcelona: Península, 1994.

<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/dados-por-estado/sao-paulo/>

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Perfil dos Municípios Brasileiros 2009**. Brasília, 2010. Disponível 23/10/2012 em:
<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/perfilmunic/2009/munic2009.pdf>

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. V. 1, jan./jun. 2001, p. 9-43.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é “esclarecimento”? (Aufklärung). In: KANT, Immanuel. **Textos seletos**. Tradução de Floriano de Sousa Fernandes; Raimundo Vier. 3. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2005.

LAPASSADE, Georges. **Grupos, Organizações e Instituições**. 3 ed. Trad. Henrique Augusto de Araújo Mesquita. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

LEMOV, Doug. **Aula nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência**. Trad. Leda Beck. São Paulo: Da Boa Prosa: Fundação Leman, 2011.

MARCUSE, Herbert. **A Ideologia da Sociedade Industrial**. Tradução de Giasone Rebuá. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MARCUSE, Herbert. **Eros e Civilização**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Círculo do Livro S/A, 1966.

MARCUSE, Herbert. Sobre Max Weber. In: WEBER, Max – **O político e o cientista**, 2ª Ed. Tradução Carlos Griffo. Lisboa: Presença. 1973.

MEDRANO, Eliziara M. O.; VALENTIM, Lucy M. S. A industria cultural invade a escola brasileira. **Caderno CEDES Indústria Cultural e Educação**, Campinas, n. 54, p. 82-89, 2001.

NICOLETI, João Ernesto. **Ensino Apostila na Escola Pública: tendência crescente nos municípios da região de São José do Rio Preto-SP**. Araraquara: UNESP, Dissertação de Mestrado, 2009.

PRADO, Jefferson Antonio do. **A Compreensão da Atividade Pedagógica Configurada em uma Rede de Inter-relações: Franquia Escolar**. Rio Claro: UNESP, Dissertação de Mestrado, 2008.

PUCCI, Bruno. Indústria Cultural e Educação. In: VAIDERGORN, José; BERTONI, Luci Mara.(Orgs). **Indústria Cultural: Ensaio, Pesquisa, Formação**. Araraquara, SP: JM Editora, 2003.

PUCCI, Bruno. Teoria Crítica e Educação. In: PUCCI, Bruno(Org.). **Teoria Crítica e Educação: A questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. 3.ed.Petropolis, RJ: Vozes; São Carlos,SP: EDUFISCAR, 2003.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. Do Ato de Ensinar numa Sociedade Administrada. **Caderno CEDES Indústria Cultural e Educação**, Campinas, n. 54, p. 19-27, 2001.

SACRISTAN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAFATLE, Vladimir. Adorno e a crítica da cultura como estratégia da crítica da razão. In: **Artefilosofia**. Ouro Preto, n.7, p. 21-30, out.2009.

SILVA, Jadilson Lourenço da. **A rotatividade docente numa escola da rede estadual de ensino**. Dissertação. PUCSP: 2007.

SILVA, Aristóteles de Almeida. **O capitalismo tardio e sua crise: estudo das interpretações de Ernest Mandel e a de Jürgen Habermas**. Dissertação. UNICAMP Campinas, SP : 2012.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Tecnologia do ensino**. Trad. Rodolpho Azzi. São Paulo: EdUSP, 1972.

TURCKE, Cristhoph. **Sociedade Excitada: Filosofia da Sensação**. Trad. Antonio Alvaro Soares Zuin, et al. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

UNESCO-IBECC. **Física da Luz: Modelo Corpuscular da Luz**. Primeira Versão. Projeto Piloto Para o Ensino de Física, São Paulo: UNESCO, 1964. Paginação irregular.

WEBER, Max – **O político e o cientista**, 2ª Ed. Tradução Carlos Griffo. Lisboa: Presença. 1973

ZUIN, Antonio Álvaro Soares. Sobre a Atualidade do Conceito de Indústria Cultural. **Caderno CEDES Indústria Cultural e Educação**, Campinas, n. 54, p. 9-27, 2001.

Anexo A**Questionário 1****IDENTIFICAÇÃO**

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: () Masculino () Feminino

Nome da Escola: _____

Endereço da Escola: _____

Município _____

Localização: () área urbana

() área rural

() área urbana periférica

Níveis e modalidades de ensino ministrados na escola:

() educação infantil

() ensino fundamental – 1º a 5º ano

() ensino fundamental – 6º a 9º ano

() ensino fundamental – 1º a 9º ano

() educação especial

() ensino médio

() alfabetização de adultos

() cursos supletivos

Reside no mesmo município da escola? _____

Em caso de resposta negativa, onde reside e qual a distância percorrida diariamente? _____

FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL:

1. Você leciona há quantos anos? _____

2. Assinale os cursos que você realizou. Assinale uma ou mais alternativas:

a) Magistério

b) Magistério em tempo integral (CEFAM)

- c) Ensino Médio Regular
 - d) Ensino Médio Profissionalizante. Especificar: _____
 - e) Licenciatura em Pedagogia
 - f) Outra Licenciatura. Especificar: _____
 - g) Bacharelado. Especificar: _____
 - h) Pós Graduação Lato-Senso. Especificar: _____
 - i) Mestrado. Especificar _____
 - j) Doutorado. Especificar _____
3. Há quantos anos você leciona nesta mesma escola? _____
4. Assinale as funções que você exerceu dentro das escolas em que trabalhou. Assinale uma ou mais alternativas:
- a) Docência
 - b) Direção
 - c) Coordenação
 - d) Supervisão
 - e) Outra Função. Especificar: _____
5. Você já atuou em outra área distinta da educação. Assinale uma ou mais alternativas:
- a) Comércio
 - b) Indústria
 - c) Profissional Liberal. Especificar: _____
 - d) Trabalho informal. Especificar: _____
 - e) Outras. Especificar: _____
 - f) Sempre atuei na área educacional.
6. Qual sua carga horária de trabalho semanal atualmente:

- a) Menos de 20 horas
- b) 20 a 30 horas
- c) 30 a 40 horas
- d) Mais de 40 horas

7. Em quantas escolas e ou instituições você atua no momento? _____

PRÁTICA PEDAGÓGICA E A UTILIZAÇÃO DE SISTEMAS APOSTILADOS DE ENSINO

1. No dia a dia, quais são os espaços e equipamentos que você dispõe para lecionar? Utilize o quadro abaixo para demonstrar:

DEPENDÊNCIAS	SIM/NÃO	CONDIÇÕES DE USO	
		ADEQUADA	INADEQUADA
SALA DE AULA			
BIBLIOTECA			
SALA DE LEITURA			
SALA DE PROFESSORES			
LABORATÓRIO DE CIÊNCIAS			
LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA			
SECRETARIA			
ÁREA DE LAZER			
QUADRA DE ESPORTE			
PÁTIO COBERTO			
PÁTIO DESCOBERTO			
AUDITÓRIO			
CANTINA			
BANHEIRO			
SALA MULTIMEIOS			

EQUIPAMENTOS e MATERIAIS	SIM/NÃO		QUANTIDADE	
			SUFICIENTE	INSUFICIENTE
COMPUTADORES PARA PROFESSORES				
COMPUTADORES PARA ALUNOS				
PROJETOR MULTIMÍDIA (DATA SHOW)				
MATERIAIS CONCRETOS (ábaco, material dourado, blocos lógicos, disco de fração, etc)				
EQUIPAMENTOS DE ÁUDIO E VÍDEO (aparelhos de som, televisores, aparelho de dvd, etc)				
EQUIPAMENTOS LÚDICOS E RECREATIVOS (jogos diversos: dama, xadrez, quebra cabeças, etc.)				
LITERATURA (Romances, contos, fábulas, gibis, etc)				
LITERATURA INFORMATIVA (assinatura de jornais e revistas)				
LITERATURA CIENTÍFICA (assinatura de periódicos específicos para os docentes)				
DICIONÁRIOS				
GRAMÁTICAS				
LOUSA DIGITAL				
MATERIAL PARA ARTES (tintas, telas, pincéis, pranchetas, massa de modelar, etc.)				
MATERIAL DE CONSUMO (lápiz, borracha, cadernos, etc.)				

2. Há quanto tempo você trabalha com material apostilado? _____
4. Qual sistema apostilado de ensino é adotado na sua escola?
- a) Name
 - b) Aprende Brasil
 - c) SOME
 - d) Outro: _____
5. Em que série você leciona atualmente? _____
6. O material apostilado utilizado por você é apresentado em:
- a) Volumes bimestrais, totalizando quatro exemplares por ano
 - b) Volumes anuais, apenas um exemplar por ano.
 - c) Outra forma. Especificar: _____
7. O material apostilado utilizado por você é estruturado:
- a) Em disciplinas, disponibilizando um livro para cada disciplina.
 - b) Um compêndio único, disponibilizando um único livro para todas as disciplinas.
8. Quanto à qualidade da impressão do material apostilado (qualidade do papel e da impressão) o material que você utiliza pode ser considerado como:
- a) Péssimo
 - b) Razoável
 - c) Bom
 - d) Excelente
9. Quanto à seleção de conteúdos o material que você utiliza pode ser considerado:
- a) Péssimo
 - b) Razoável
 - c) Bom
 - d) Excelente

10. Quanto à organização e disposição dos conteúdos selecionados o material apostilado que você utiliza pode ser considerado:

- a) Péssimo
- b) Razoável
- c) Bom
- d) Excelente

11. Quanto à clareza, legibilidade e interpretação dos textos e exercícios, o material apostilado que você utiliza pode ser considerado:

- a) Péssimo
- b) Razoável
- c) Bom
- d) Excelente

12. Quanto à pertinência e a coerência do material apostilado frente às necessidades e a realidade de seus alunos o material apostilado pode ser avaliado como:

- a) Péssimo
- b) Razoável
- c) Bom
- d) Excelente

13. Quanto ao nível de dificuldade das atividades propostas o material apostilado que você utiliza pode ser considerado como:

- a) Péssimo
- b) Razoável
- c) Bom
- d) Excelente

14. Quanto à possibilidade de interação do aluno durante as atividades propostas, o material apostilado por você utilizado pode ser avaliado como:

- a) Péssimo
- b) Razoável
- c) Bom
- d) Excelente

15. A empresa que fornece materiais apostilados para sua escola oferece suporte pedagógico (acompanhamento de profissionais especializados, palestras, capacitações, etc.)

- a) Sim
- b) Não

16. Caso a resposta acima tenha sido positiva, como você avalia este suporte:

- a) Péssimo
- b) Razoável
- c) Bom
- d) Excelente

17. A empresa que fornece material apostilado para sua escola oferece suporte on-line (portais, sites, conteúdos on-line, chats, etc):

- a) Sim
- b) Não

18. Caso sua resposta tenha sido positiva, como você avalia este suporte on-line:

- a) Péssimo
- b) Razoável
- c) Bom
- d) Excelente

19. Na ocasião do planejamento anual, você poderia dizer que:

- a) Adota rigorosamente o plano proposto pelo sistema apostilado utilizado em sua escola, apenas transcrevendo-o em seu plano de curso para integrar o Projeto Político Pedagógico de sua escola.
 - b) Adota o Plano Proposto pelo sistema apostilado como diretriz principal, inserindo poucos conteúdos apenas para enriquecê-lo.
 - c) Adota o Sistema apostilado apenas como mais um dos recursos a sua disposição e planeja de acordo com as necessidades verificadas em sala de aula.
 - d) Você não se preocupa em planejar, pois acredita que este tipo de atividade é desnecessária com a utilização de materiais apostilados.
20. Quantos dias por semana você utiliza a apostila em sala de aula?
- a) Todos os dias
 - b) 4 dias
 - c) 3 dias
 - d) 2 dias
 - e) 1 dia
21. Você utiliza outros materiais além da apostila?
- a) Sim
 - b) Não
22. Caso a resposta seja positiva, quais materiais da lista abaixo você utiliza? Marque um ou vários de acordo com a sua atuação.
- a) Livros Didáticos
 - b) Materiais de apoio (mapas, ábacos, globo terrestre, microscópio, dorsos anatômicos, etc)
 - c) Jornais e Revistas
 - d) Dicionários e Gramáticas
 - e) Enciclopédias

f) Livros paradidáticos.

g) Outros. Especificar: _____

23. Na maioria das vezes que você utiliza outros materiais concomitantemente com as apostilas em sala de aula seu intuito é de:

a) Complementar o material apostilado

b) Substituir o material apostilado

c) Suprir carências do material apostilado

d) Enriquecer o material apostilado

e) Atender a demanda da classe por algum tema não contemplado no material apostilado

24. Qual a disciplina mais privilegiada pela organização do material apostilado que você utiliza?

a) Língua Portuguesa

b) Matemática

c) História

d) Geografia

e) Ciências

f) Educação Física

g) Artes

h) Nenhuma disciplina é privilegiada

25. Qual a disciplina mais desprivilegiada pela organização do material apostilado que você utiliza?

a) Língua Portuguesa

b) Matemática

c) História

d) Geografia

- e) Ciências
 - f) Educação Física
 - g) Artes
 - h) Nenhuma disciplina é desprivilegiada
26. A organização do material apostilado que você utiliza pode ser sintetizada como:
- a) Uma sucessão de conteúdos seguidos por exercícios que seguem o esquema pergunta e respostas
 - b) Uma sucessão de conteúdos seguidos por exercícios que privilegiam situações problema e estudos de caso.
 - c) Proposição de blocos temáticos que instigam a pesquisa e mobilização da classe para solução de problemas e conseqüentemente para a aprendizagem.
27. Qual o maior benefício que a utilização do material apostilado traz para o professor:
- a) Economia de tempo, pois as aulas já estão fragmentadas e prontas para serem ministradas.
 - b) Apoio pedagógico, por ser um material impresso de fácil manuseio e utilização pelas crianças.
 - c) Praticidade por evitar a mobilização de vários recursos, haja vista que sintetiza todos os conteúdos da série.
 - d) Nenhuma das alternativas
28. Como você se sente em sua atuação profissional frente aos sistemas apostilados de ensino.
- a) Totalmente livre, pois o material permite que eu conduza meu trabalho livremente, organizando, selecionando e ministrando os conteúdos da forma que bem entender.
 - b) Limitado, pois o material apostilado seleciona um conteúdo muito vasto que preenche totalmente os períodos de aula inviabilizando as atividades que acho necessárias.
 - c) Indiferente, haja vista que o material apostilado é apenas um recurso como outro qualquer, como a lousa e o giz por exemplo.

- d) Frustrado, pois discordo da organização, da seleção e do tratamento dado ao conteúdo pelo material apostilado.
 - e) Tranquilo, pois a apostila reduz o tempo gasto com a preparação de aulas.
 - f) Nenhuma das alternativas.
29. Em relação ao Livro Didático, você diria que o Sistema Apostilado de Ensino é:
- a) Mais do mesmo, apresentando pouca inovação em relação ao livro didático.
 - b) Uma inovação, muito mais moderna e dinâmica que o livro didático.
 - c) Um retrocesso, pois é de qualidade inferior ao livro didático.
30. Depois que você começou a trabalhar com Material apostilado, você notou que seus alunos:
- a) Tiveram melhor rendimento escolar.
 - b) Tiveram pior rendimento escolar.
 - c) Mantiveram o rendimento escolar inalterado.
31. Com que frequência são notados equívocos, incoerências ou incorreções no material apostilado?
- a) Sempre
 - b) Muitas Vezes
 - c) Às Vezes
 - d) Raramente
 - e) Nunca
32. Com que frequência o material apostilado apresenta situações que instigam o aluno a desenvolver o raciocínio e o pensamento autônomo?
- a) Sempre
 - b) Muitas Vezes
 - c) Às Vezes

d) Raramente

e) Nunca

33. Com que frequência o material apostilado exige que o professor pesquise, recrie ou invente novas atividades ou novas formas de resolver as propostas?

a) Sempre

b) Muitas Vezes

c) Às Vezes

d) Raramente

e) Nunca

34. Se o material apostilado fosse abolido hoje de sua escola, como ficaria o quadro geral da instituição?

a) Inalterado, pois possuímos uma diversidade de materiais didáticos e paradidáticos que supriria a necessidade material e, pessoal capacitado para desenvolver a organização do conteúdo.

b) Abalado, pois o material apostilado é o único recurso que a escola possui, embora tenha bons profissionais.

c) Abalado, pois embora tenhamos uma diversidade de materiais didáticos e paradidáticos não possuímos pessoal capacitado para a organização do currículo.

d) Um caos, pois não possuímos estrutura e pessoal capacitado para suprir as demandas dos alunos.

e) Melhor, pois com os recursos que possuímos e competência dos profissionais, seriam propostas atividades mais interessantes que as trazidas pelo material apostilado.

35. No geral como você avalia o material apostilado?

a) Péssimo

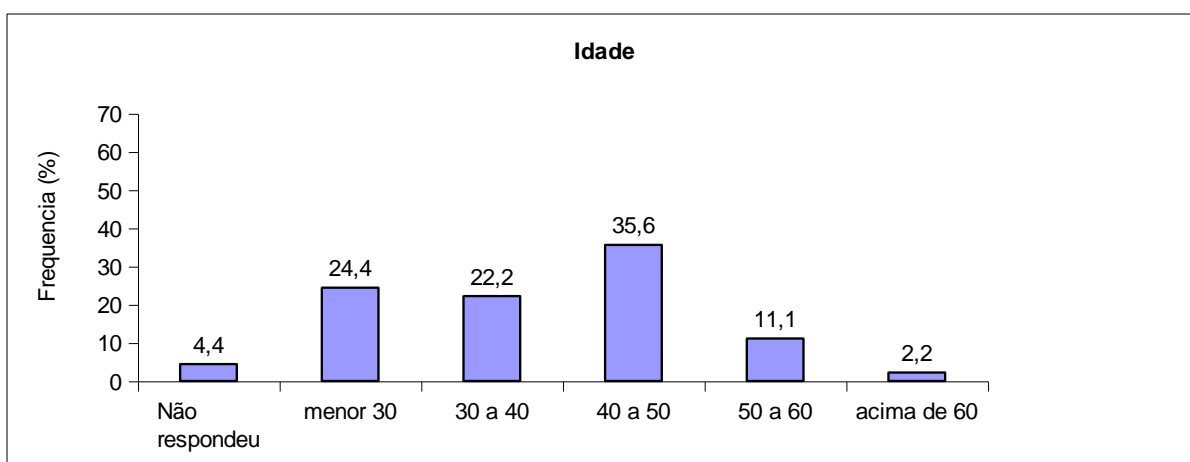
b) Razoável

c) Bom

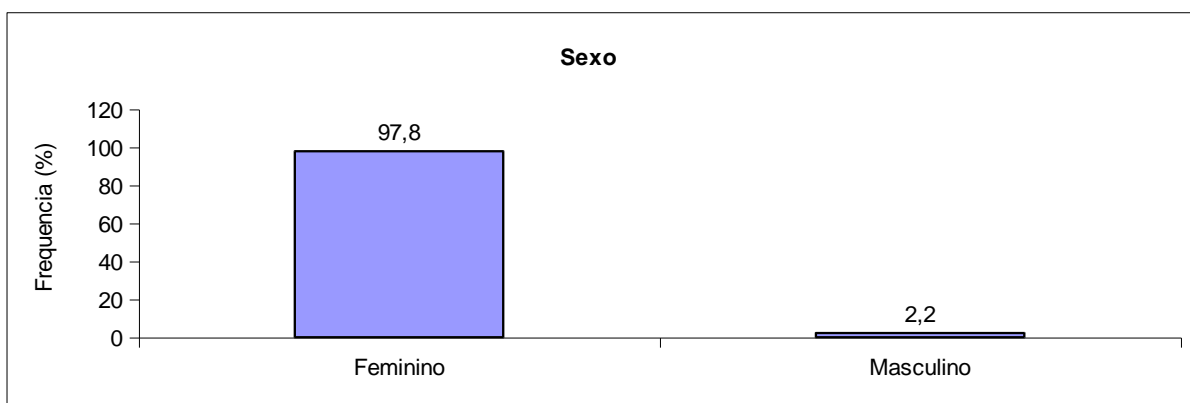
d) Excelente

Análise Descritiva dos Dados do Questionário 1

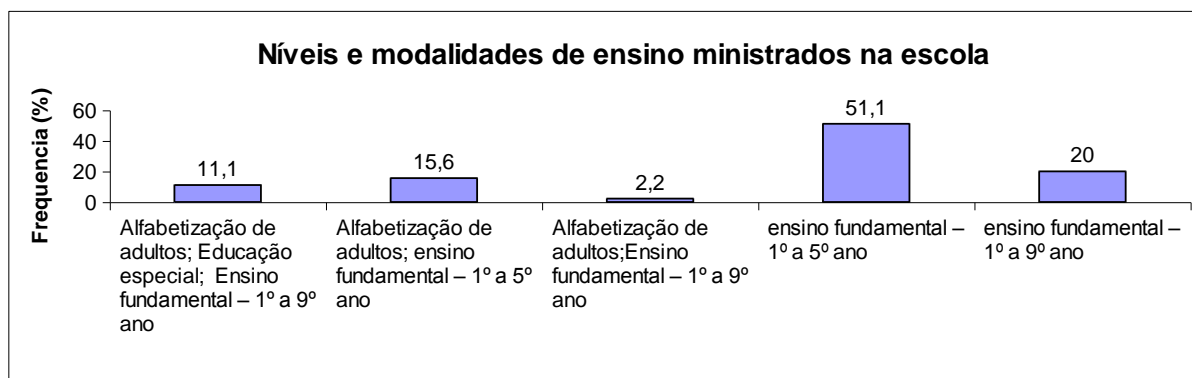
Idade	Frequencia	(%)
Não respondeu	2	4,4
menor 30	11	24,4
30 a 40	10	22,2
40 a 50	16	35,6
50 a 60	5	11,1
acima de 60	1	2,2
Total	45	100



Sexo	Frequencia	(%)
Feminino	44	97,8
Masculino	1	2,2
Total	45	100



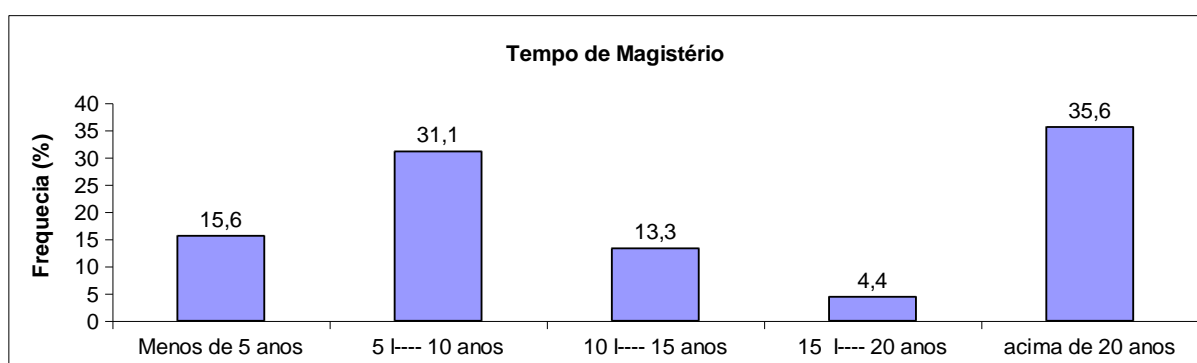
níveis e modalidade de ensino ministrados na UE	Frequencia	%
Alfabetização de adultos; Educação especial; Ensino fundamental – 1º a 9º ano	5	11,1
Alfabetização de adultos; ensino fundamental – 1º a 5º ano	7	15,6
Alfabetização de adultos; Ensino fundamental – 1º a 9º ano	1	2,2
ensino fundamental – 1º a 5º ano	23	51,1
ensino fundamental – 1º a 9º ano	9	20
Total	45	100



Reside no mesmo município da escola		
	Frequencia	(%)
sim	41	91,1
nao	4	8,9
Total	45	100

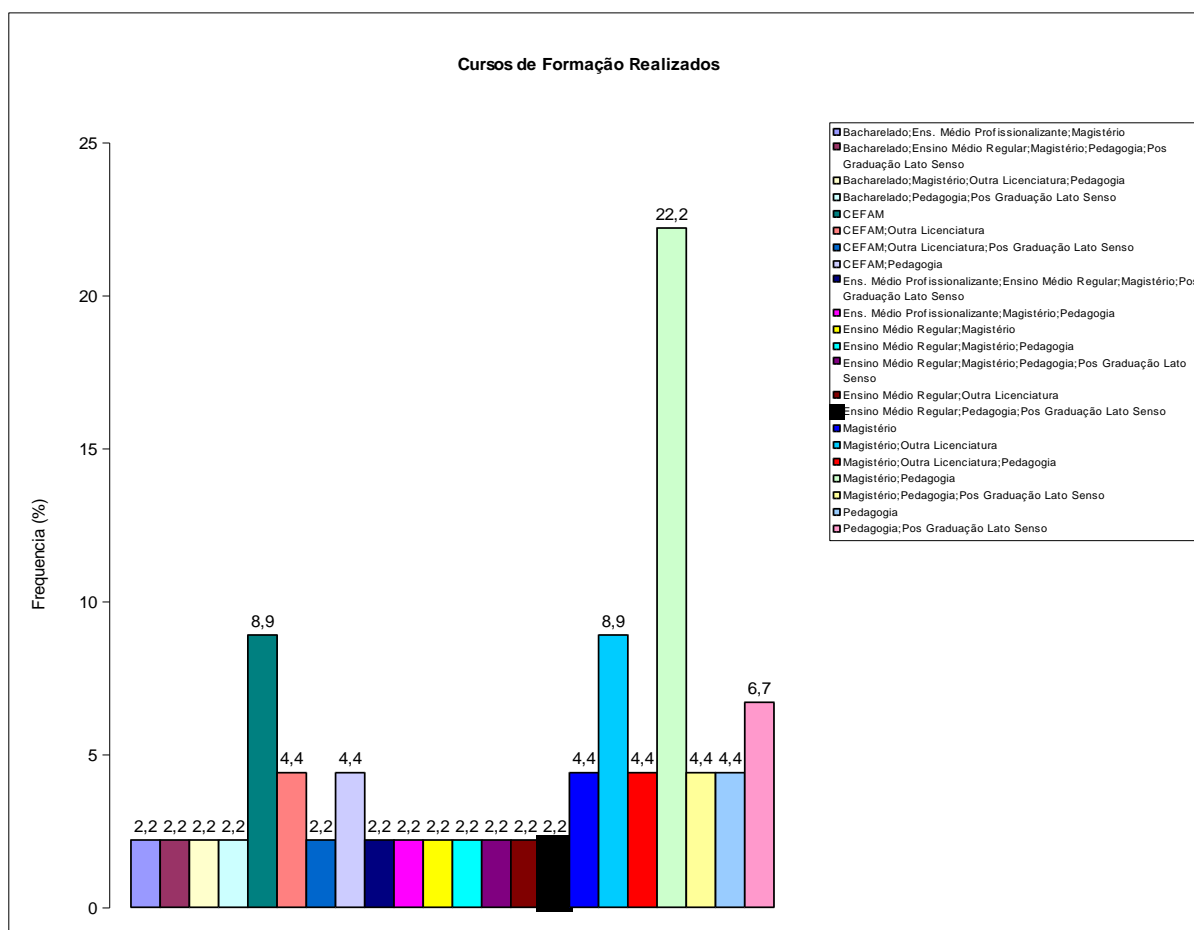


Tempo de Magistério		
	Frequencia	(%)
Menos de 5 anos	7	15,6
5 ---- 10 anos	14	31,1
10 ---- 15 anos	6	13,3
15 ---- 20 anos	2	4,4
acima de 20 anos	16	35,6
Total	45	100



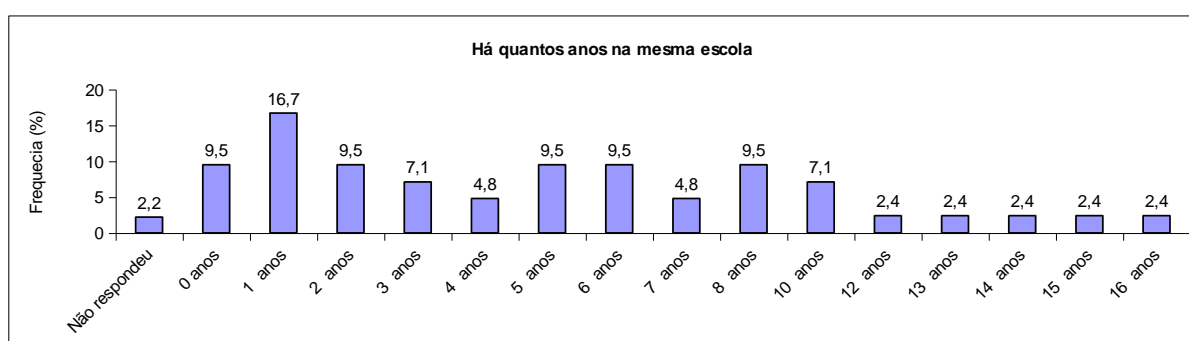
Cursos de Formação Realizados	Frequencia	(%)
Bacharelado;Ens. Médio Profissionalizante;Magistério	1	2,2
Bacharelado;Ensino Médio Regular;Magistério;Pedagogia;Pos Graduação Lato Senso	1	2,2
Bacharelado;Magistério;Outra Licenciatura;Pedagogia	1	2,2
Bacharelado;Pedagogia;Pos Graduação Lato Senso	1	2,2
CEFAM	4	8,9
CEFAM;Outra Licenciatura	2	4,4
CEFAM;Outra Licenciatura;Pos Graduação Lato Senso	1	2,2
CEFAM;Pedagogia	2	4,4
Ens. Médio Profissionalizante;Ensino Médio Regular;Magistério;Pos Graduação Lato Senso	1	2,2
Ens. Médio Profissionalizante;Magistério;Pedagogia	1	2,2
Ensino Médio Regular;Magistério	1	2,2
Ensino Médio Regular;Magistério;Pedagogia	1	2,2
Ensino Médio Regular;Magistério;Pedagogia;Pos Graduação Lato Senso	1	2,2
Ensino Médio Regular;Outra Licenciatura	1	2,2
Ensino Médio Regular;Pedagogia;Pos Graduação Lato Senso	1	2,2
Magistério	2	4,4
Magistério;Outra Licenciatura	4	8,9

Magistério;Outra Licenciatura;Pedagogia	2	4,4
Magistério;Pedagogia	10	22,2
Magistério;Pedagogia;Pos Graduação Lato Senso	2	4,4
Pedagogia	2	4,4
Pedagogia;Pos Graduação Lato Senso	3	6,7
Total	45	100

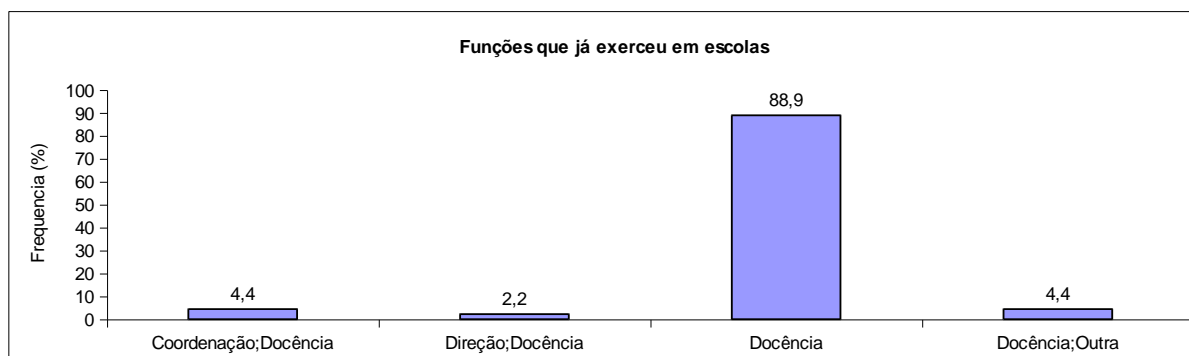


Há quantos anos na mesma escola	Frequencia	(%)
Não respondeu	1	2,2
0 anos	4	9,5
1 anos	7	16,7
2 anos	4	9,5
3 anos	3	7,1
4 anos	2	4,8
5 anos	4	9,5
6 anos	4	9,5

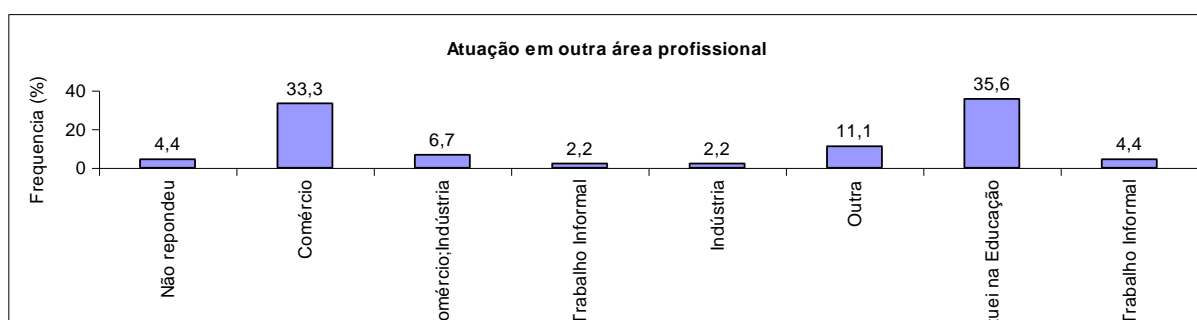
7 anos	2	4,8
8 anos	4	9,5
10 anos	3	7,1
12 anos	1	2,4
13 anos	1	2,4
14 anos	1	2,4
15 anos	1	2,4
16 anos	1	2,4
	45	100



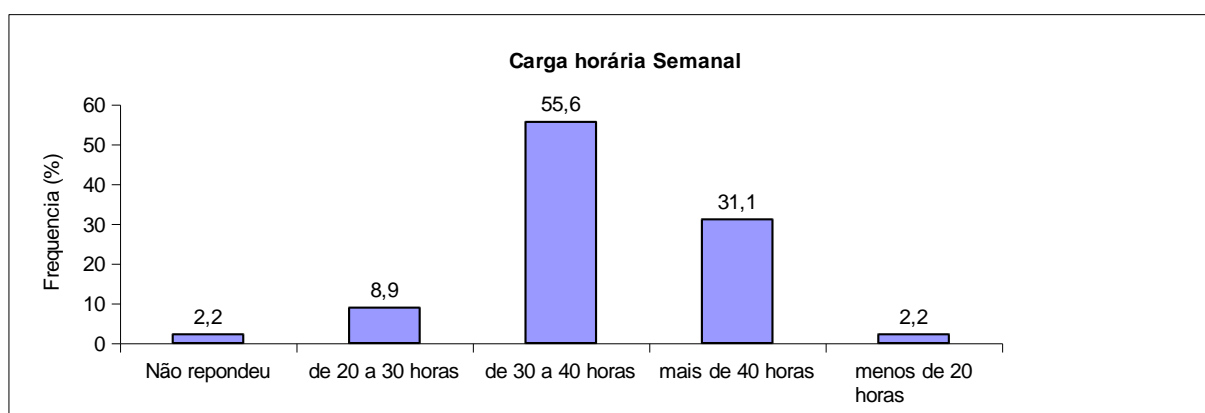
Funções que já exerceu em escolas	Frecuencia	(%)
Coordenação;Docência	2	4,4
Direção;Docência	1	2,2
Docência	40	88,9
Docência;Outra	2	4,4
Total	45	100



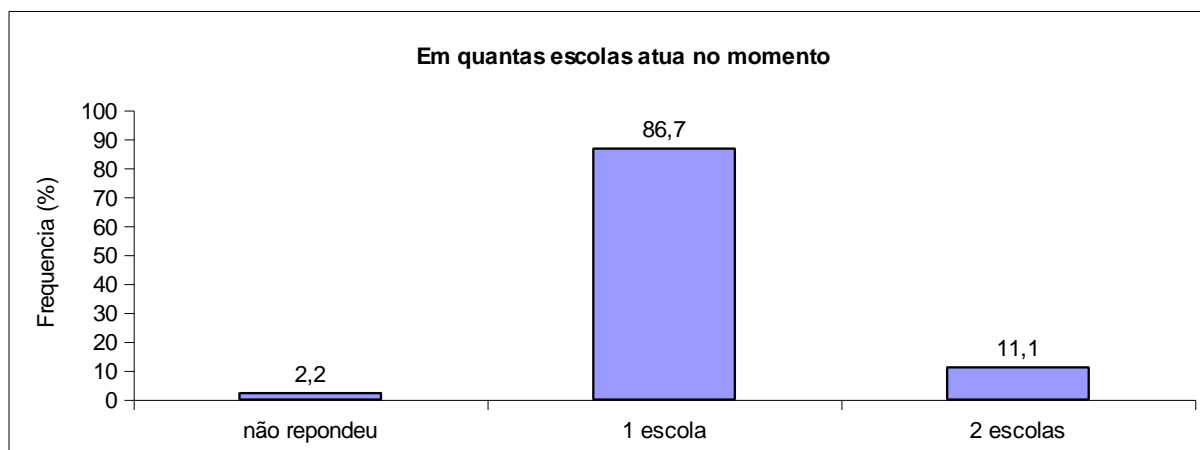
Atuação em outra área profissional	Frequencia	(%)
Não respondeu	2	4,4
Comércio	15	33,3
Comércio;Indústria	3	6,7
Comércio;Trabalho Informal	1	2,2
Indústria	1	2,2
Outra	5	11,1
Sempre atuei na Educação	16	35,6
Trabalho Informal	2	4,4
Total	45	100



Carga horária Semanal	Frequencia	(%)
Não respondeu	1	2,2
de 20 a 30 horas	4	8,9
de 30 a 40 horas	25	55,6
mais de 40 horas	14	31,1
menos de 20 horas	1	2,2
Total	45	100

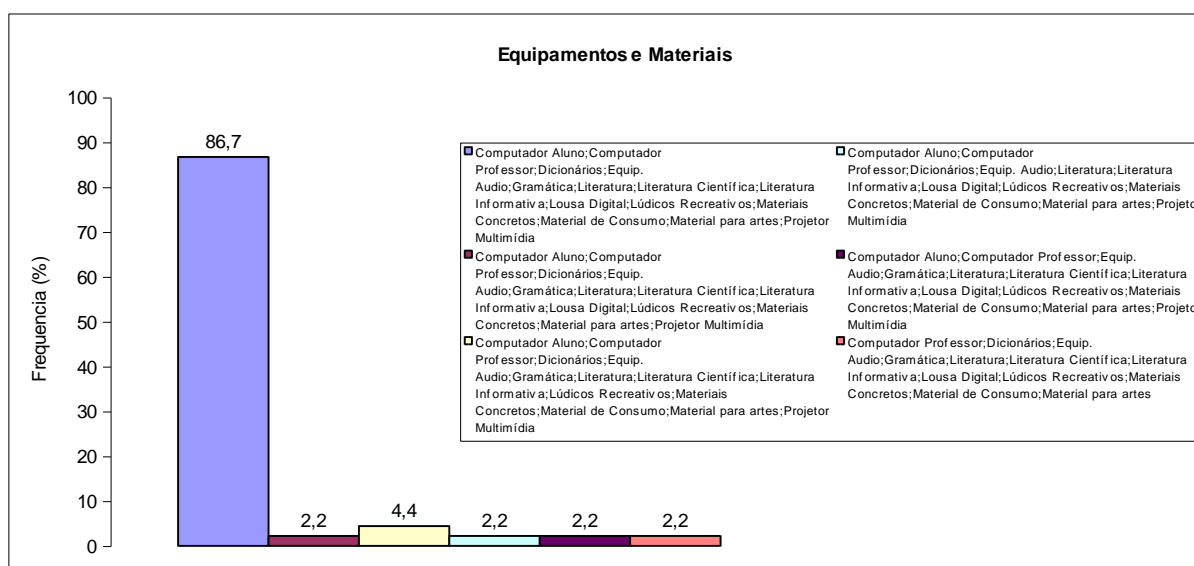


Em quantas escolas atua no momento	Frequencia	(%)
não respondeu	1	2,2
1 escola	39	86,7
2 escolas	5	11,1
Total	45	100

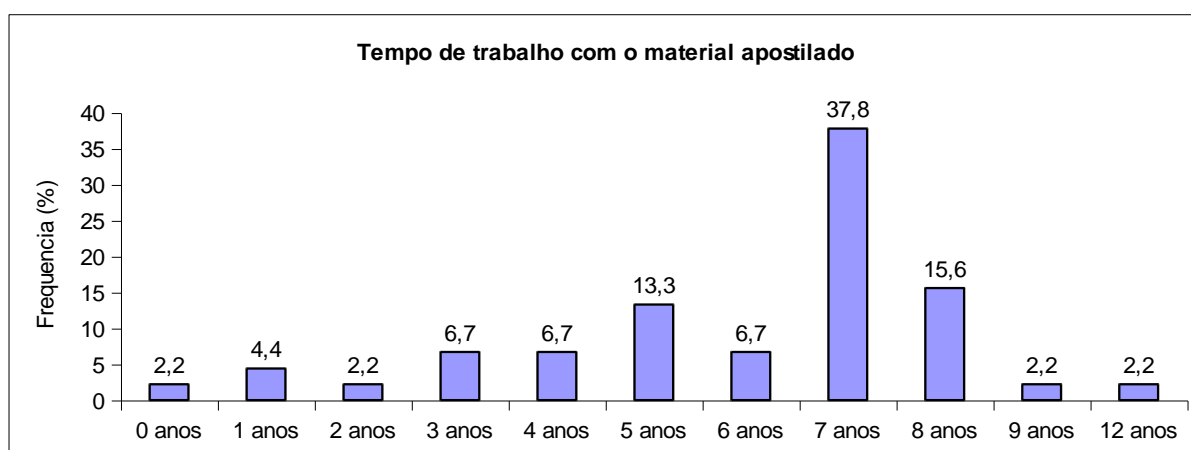


Dependências	Frequencia	(%)
Área de Lazer;Auditório;Banheiros;Biblioteca;Cantina;Laboratório de Ciências;Laboratório Informática;Multimeios;Pátio Coberto;Pátio Descoberto;Quadra;Sala de Aula;Sala de Leitura;Sala dos Professores;Secretaria	1	2,2
Área de Lazer;Auditório;Banheiros;Biblioteca;Cantina;Laboratório de Ciências;Laboratório Informática;Multimeios;Pátio Coberto;Pátio Descoberto;Quadra;Sala de Aula;Sala de leitura;Sala dos Professores;Secretaria	4	8,9
Área de Lazer;Auditório;Banheiros;Biblioteca;Cantina;Laboratório de Ciências;Laboratório Informática;Multimeios;Pátio Coberto;Pátio Descoberto;Quadra;Sala de Aula;Sala de Leitura;Sala dos Professores;Secretaria	30	66,7
Área de Lazer;Auditório;Banheiros;Biblioteca;Cantina;Laboratório de Ciências;Laboratório Informática;Multimeios;Pátio Coberto;Pátio Descoberto;Quadra;Sala de Aula;Sala de Leitura;Secretaria	3	6,7
Área de Lazer;Auditório;Banheiros;Biblioteca;Cantina;Laboratório de Ciências;Laboratório Informática;Multimeios;Pátio Coberto;Pátio Descoberto;Quadra;Sala de Aula;Secretaria	1	2,2
Área de Lazer;Auditório;Banheiros;Biblioteca;Cantina;Laboratório de Ciências;Laboratório Informática;Multimeios;Pátio Coberto;Pátio Descoberto;Sala de Aula;Sala de leitura;Sala dos Professores;Secretaria	1	2,2
Área de Lazer;Auditório;Banheiros;Biblioteca;Cantina;Laboratório de Ciências;Laboratório Informática;Multimeios;Pátio Descoberto;Quadra;Sala de Aula;Sala de Leitura;Sala dos Professores;Secretaria	1	2,2
Área de Lazer;Auditório;Banheiros;Biblioteca;Cantina;Laboratório de Ciências;Multimeios;Pátio Coberto;Pátio Descoberto;Quadra;Sala de Aula;Sala de Leitura;Secretaria	1	2,2
Área de Lazer;Auditório;Biblioteca;Cantina;Laboratório de Ciências;Laboratório Informática;Multimeios;Pátio Coberto;Pátio Descoberto;Quadra;Sala de Aula;Sala de leitura;Sala dos Professores;Secretaria	1	2,2
Banheiros;Biblioteca;Laboratório de Ciências;Laboratório Informática;Multimeios;Quadra;Sala de Aula;Sala dos Professores;Secretaria	1	2,2
Banheiros;Biblioteca;Laboratório Informática;Multimeios;Pátio Coberto;Quadra;Sala de Aula;Sala dos Professores;Secretaria	1	2,2
Total	45	100

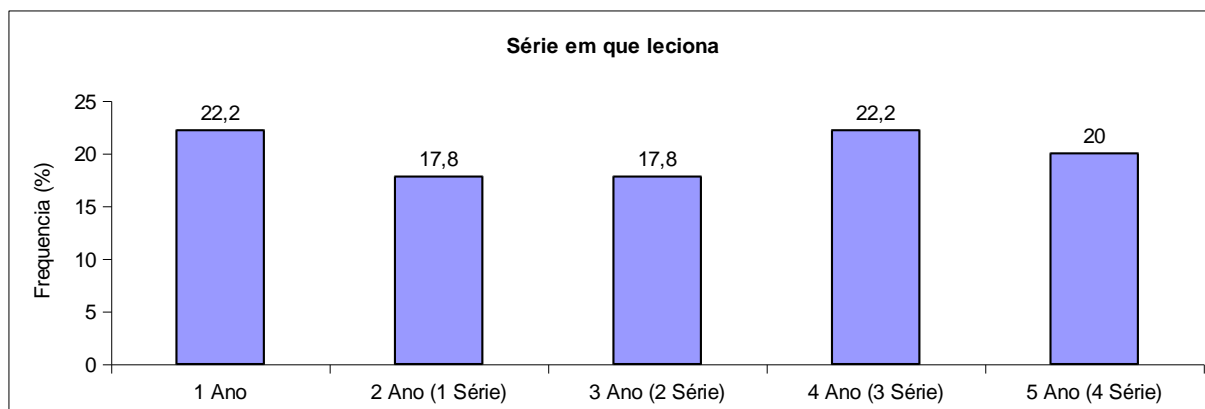
Equipamentos e Materiais	Frequencia	(%)
Computador Aluno;Computador Professor;Dicionários;Equip. Audio;Gramática;Literatura;Literatura Científica;Literatura Informativa;Lousa Digital;Lúdicos Recreativos;Materiais Concretos;Material de Consumo;Material para artes;Projeto Multimídia	39	86,7
Computador Aluno;Computador Professor;Dicionários;Equip. Audio;Gramática;Literatura;Literatura Científica;Literatura Informativa;Lousa Digital;Lúdicos Recreativos;Materiais Concretos;Material para artes;Projeto Multimídia	1	2,2
Computador Aluno;Computador Professor;Dicionários;Equip. Audio;Gramática;Literatura;Literatura Científica;Literatura Informativa;Lúdicos Recreativos;Materiais Concretos;Material de Consumo;Material para artes;Projeto Multimídia	2	4,4
Computador Aluno;Computador Professor;Dicionários;Equip. Audio;Literatura;Literatura Informativa;Lousa Digital;Lúdicos Recreativos;Materiais Concretos;Material de Consumo;Material para artes;Projeto Multimídia	1	2,2
Computador Aluno;Computador Professor;Equip. Audio;Gramática;Literatura;Literatura Científica;Literatura Informativa;Lousa Digital;Lúdicos Recreativos;Materiais Concretos;Material de Consumo;Material para artes;Projeto Multimídia	1	2,2
Computador Professor;Dicionários;Equip. Audio;Gramática;Literatura;Literatura Científica;Literatura Informativa;Lousa Digital;Lúdicos Recreativos;Materiais Concretos;Material de Consumo;Material para artes	1	2,2
Total	45	100



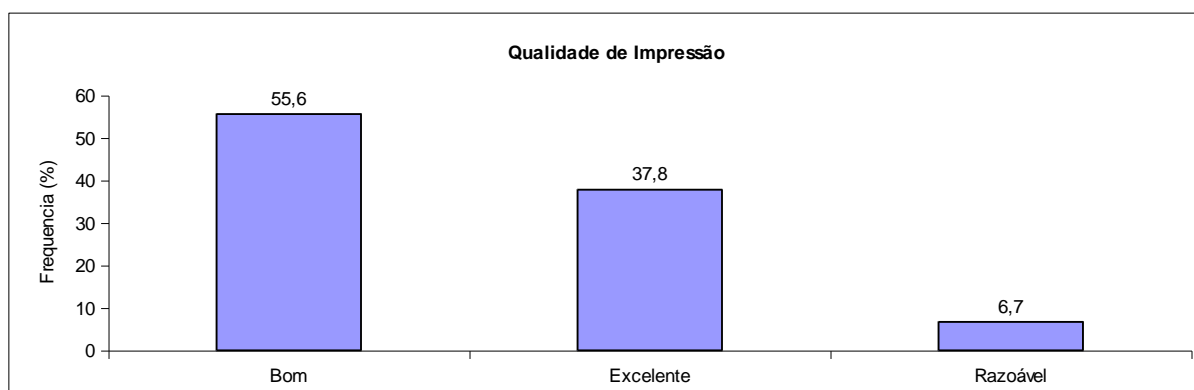
Tempo de trabalho com o material apostilado	Frequencia	(%)
0 anos	1	2,2
1 anos	2	4,4
2 anos	1	2,2
3 anos	3	6,7
4 anos	3	6,7
5 anos	6	13,3
6 anos	3	6,7
7 anos	17	37,8
8 anos	7	15,6
9 anos	1	2,2
12 anos	1	2,2
Total	45	100



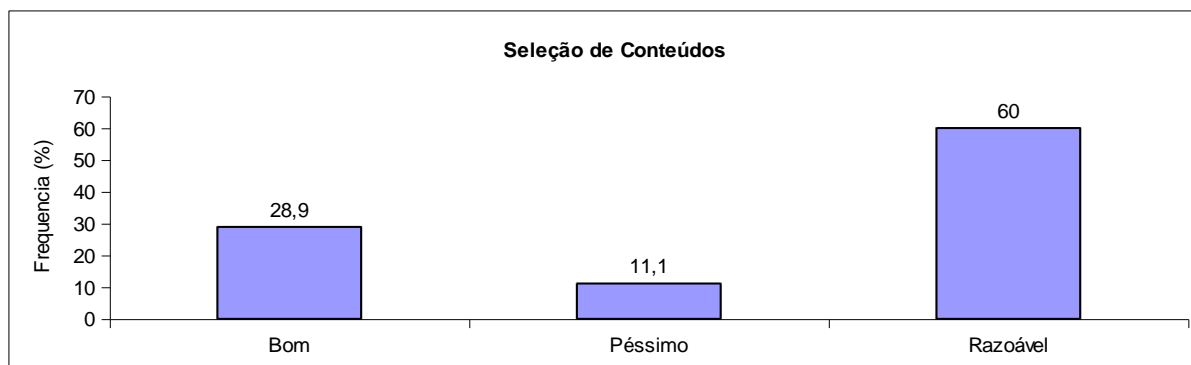
Série em que leciona	Frequencia	(%)
1 Ano	10	22,2
2 Ano (1 Série)	8	17,8
3 Ano (2 Série)	8	17,8
4 Ano (3 Série)	10	22,2
5 Ano (4 Série)	9	20
Total	45	100



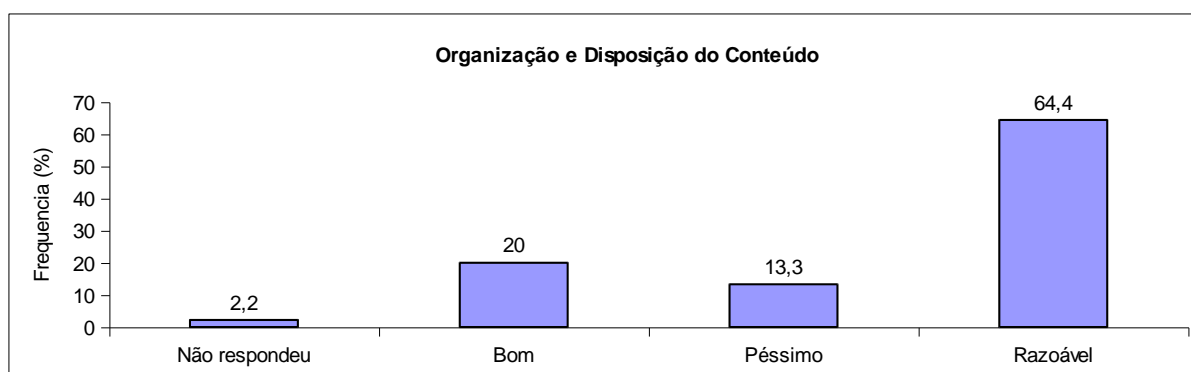
Qualidade de Impressão	Frequencia	(%)
Bom	25	55,6
Excelente	17	37,8
Razoável	3	6,7
Total	45	100



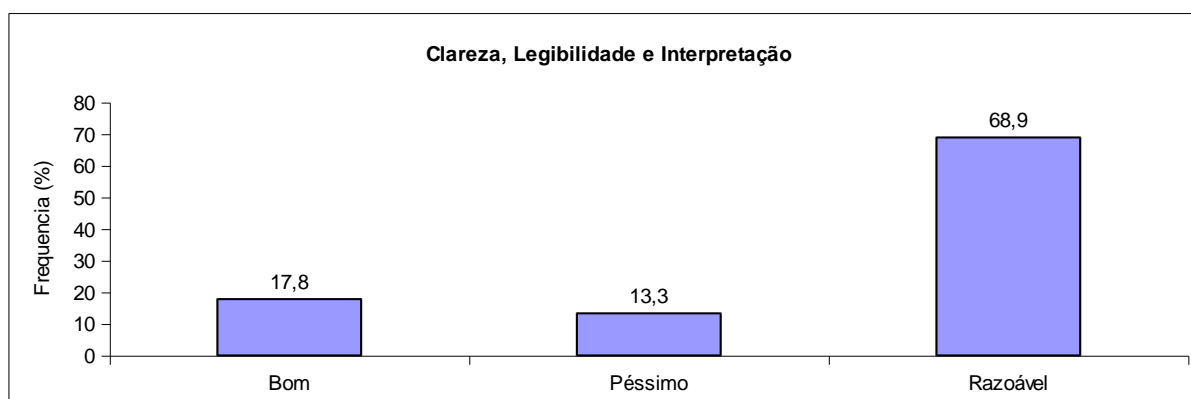
Seleção de Conteúdos	Frequencia	(%)
Bom	13	28,9
Péssimo	5	11,1
Razoável	27	60
Total	45	100



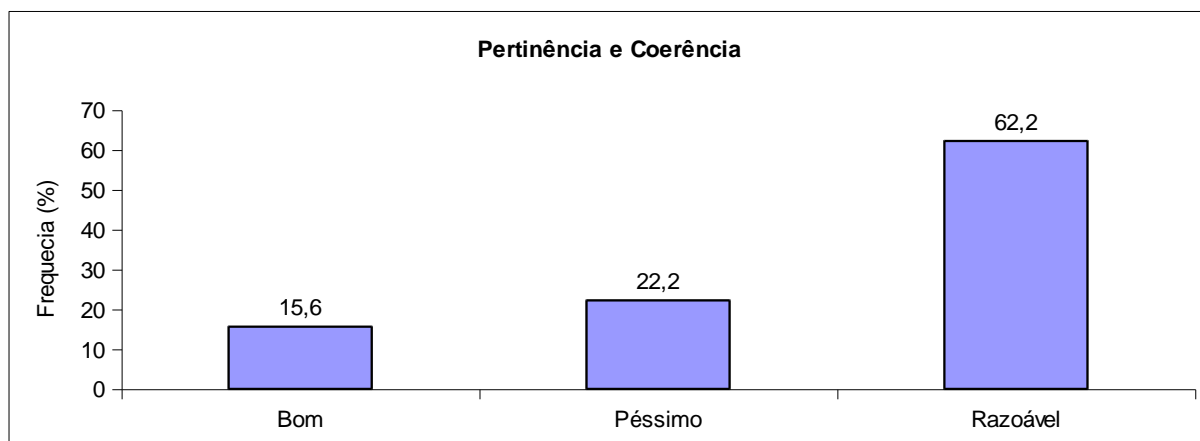
Organização e Disposição do Conteúdo	Frequencia	(%)
Não respondeu	1	2,2
Bom	9	20
Péssimo	6	13,3
Razoável	29	64,4
Total	45	100



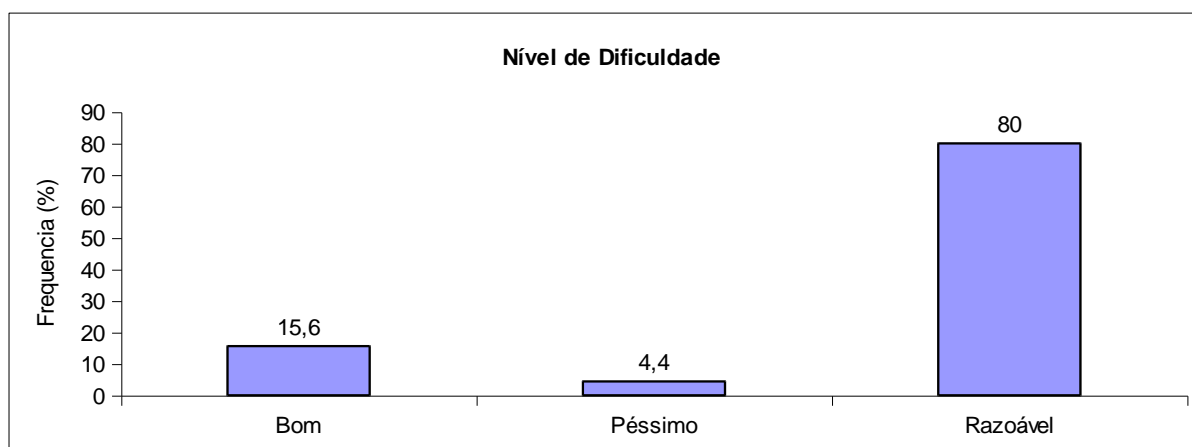
Clareza, Legibilidade e Interpretação	Frequencia	(%)
Bom	8	17,8
Péssimo	6	13,3
Razoável	31	68,9
Total	45	100



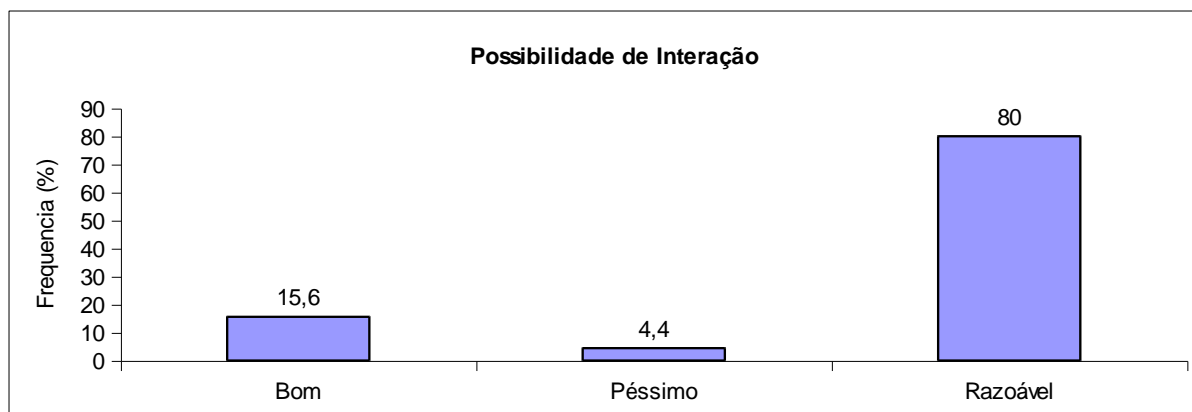
Pertinência e Coerência	Frequencia	(%)
Bom	7	15,6
Péssimo	10	22,2
Razoável	28	62,2
Total	45	100



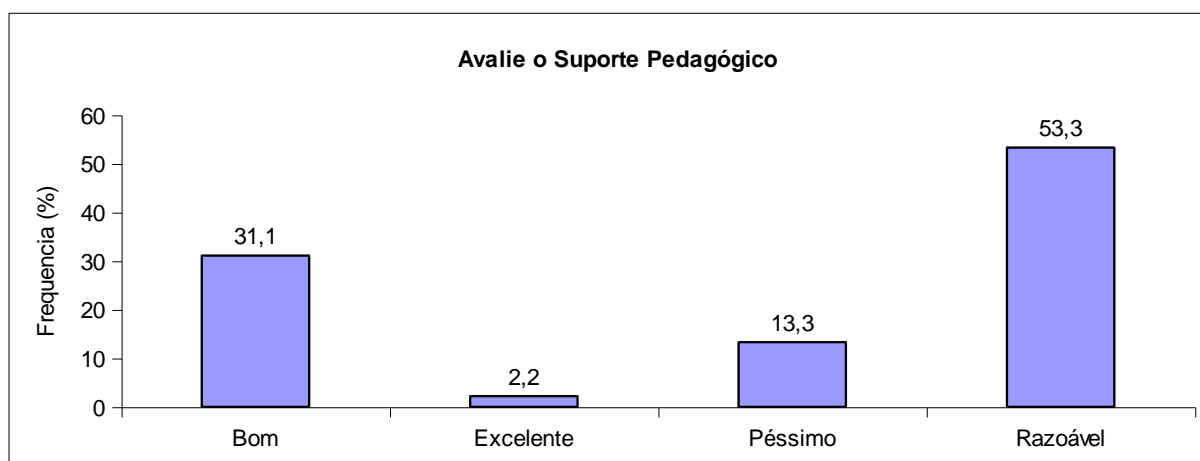
Nível de Dificuldade	Frequencia	(%)
Bom	7	15,6
Péssimo	2	4,4
Razoável	36	80
Total	45	100



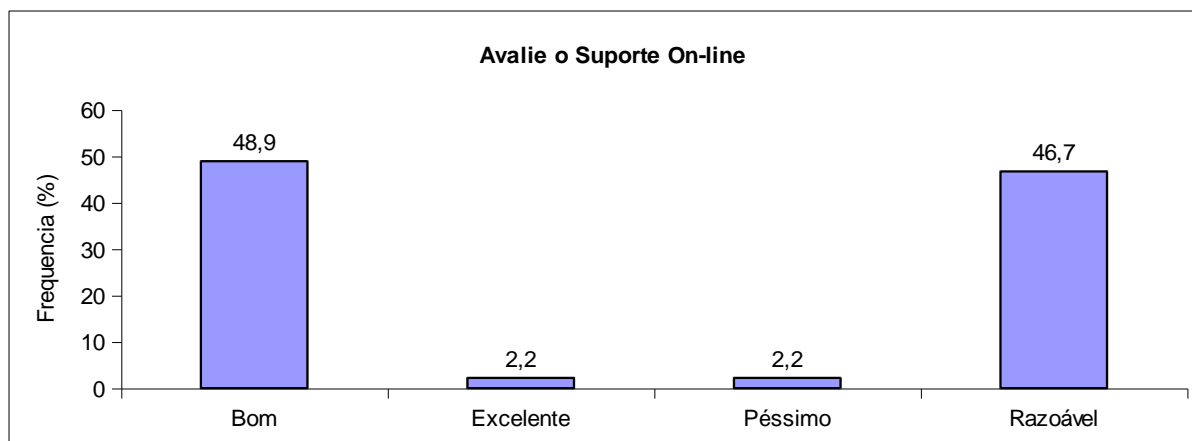
Possibilidade de Interação	Frequencia	(%)
Bom	7	15,6
Péssimo	2	4,4
Razoável	36	80
Total	45	100



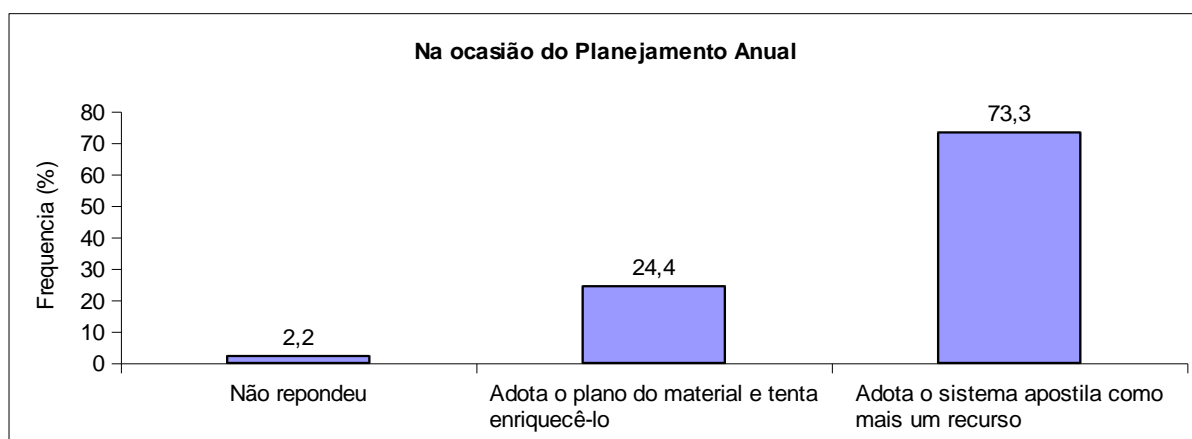
Avalie o Suporte Pedagógico	Frequencia	(%)
Bom	14	31,1
Excelente	1	2,2
Péssimo	6	13,3
Razoável	24	53,3
Total	45	100



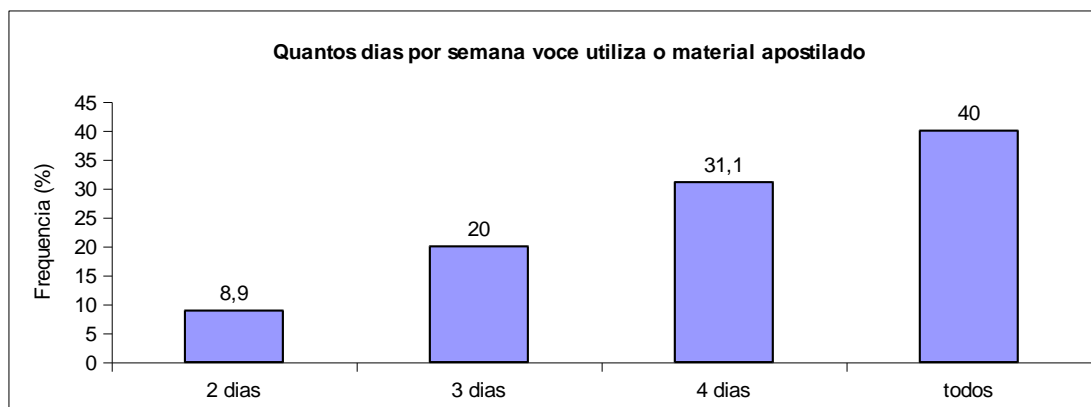
Avalie o Suporte On-line	Frequencia	(%)
Bom	22	48,9
Excelente	1	2,2
Péssimo	1	2,2
Razoável	21	46,7
Total	45	100



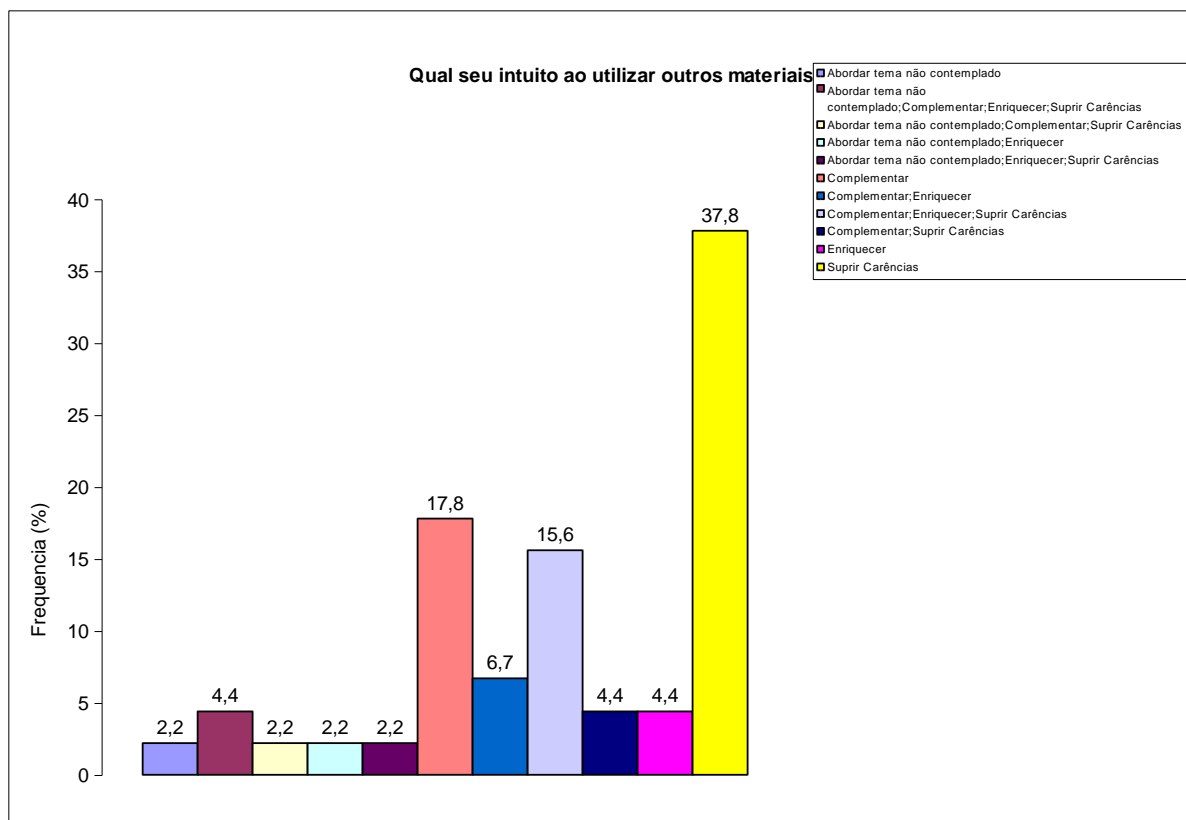
Na ocasião do Planejamento Anual	Frequencia	(%)
Não respondeu	1	2,2
Adota o plano do material e tenta enriquecê-lo	11	24,4
Adota o sistema apostila como mais um recurso	33	73,3
Total	45	100



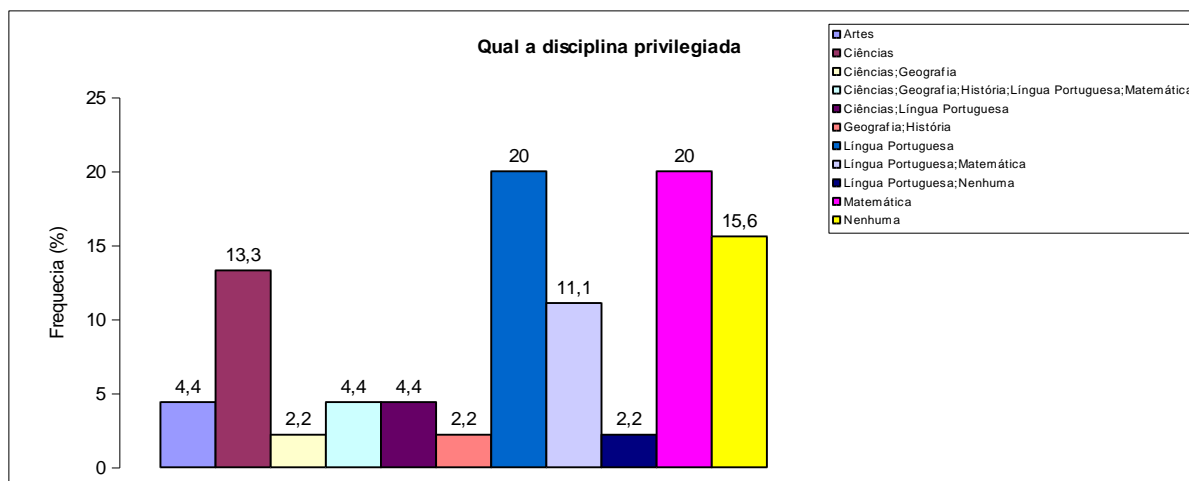
Quantos dias por semana voce utiliza o material apostilado	Frequencia	(%)
2 dias	4	8,9
3 dias	9	20
4 dias	14	31,1
todos	18	40
Total	45	100



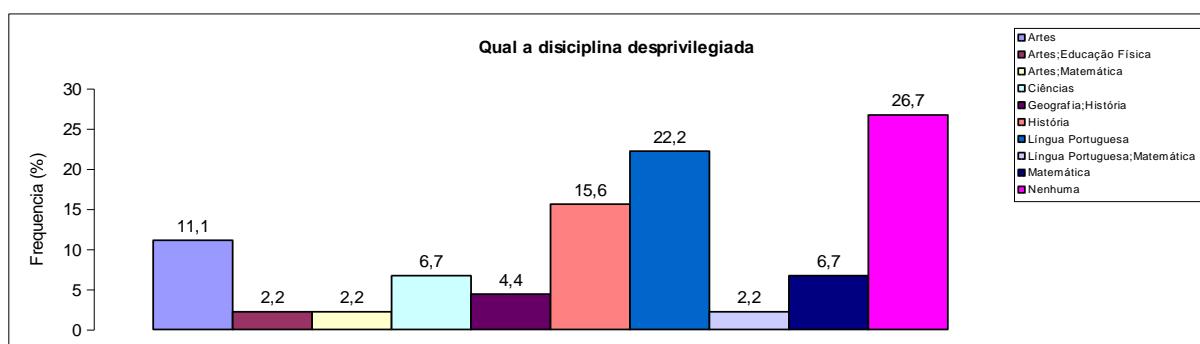
Quais materiais utiliza além da apostila	Frequencia	(%)
Dicionários e Gramáticas;Enciclopédias;Jornais e Revistas;Livros Didáticos;Livros Paradidáticos;Materiais de Apoio;Não Utilizo outros materiais;Outros	1	2,2
Dicionários e Gramáticas;Enciclopédias;Jornais e Revistas;Livros Didáticos;Livros Paradidáticos;Materiais de Apoio;Outros	3	6,7
Dicionários e Gramáticas;Enciclopédias;Livros Didáticos;Livros Paradidáticos;Materiais de Apoio;Outros	1	2,2
Dicionários e Gramáticas;Enciclopédias;Livros Didáticos;Materiais de Apoio	1	2,2
Dicionários e Gramáticas;Enciclopédias;Livros Paradidáticos;Materiais de Apoio;Outros	1	2,2
Dicionários e Gramáticas;Jornais e Revistas;Livros Didáticos;Livros Paradidáticos	2	4,4
Dicionários e Gramáticas;Jornais e Revistas;Livros Didáticos;Livros Paradidáticos;Materiais de Apoio	11	24,4
Dicionários e Gramáticas;Jornais e Revistas;Livros Didáticos;Livros Paradidáticos;Materiais de Apoio;Não Utilizo outros materiais;Outros	1	2,2
Dicionários e Gramáticas;Jornais e Revistas;Livros Didáticos;Livros Paradidáticos;Materiais de Apoio;Outros	9	20
Dicionários e Gramáticas;Jornais e Revistas;Livros Didáticos;Livros Paradidáticos;Outros	1	2,2
Dicionários e Gramáticas;Jornais e Revistas;Livros Didáticos;Materiais de Apoio	1	2,2
Dicionários e Gramáticas;Jornais e Revistas;Livros Didáticos;Materiais de Apoio;Outros	5	11,1
Dicionários e Gramáticas;Jornais e Revistas;Livros Paradidáticos;Materiais de Apoio	1	2,2
Dicionários e Gramáticas;Livros Didáticos;Livros Paradidáticos	1	2,2
Dicionários e Gramáticas;Livros Didáticos;Livros Paradidáticos;Materiais de Apoio	1	2,2
Dicionários e Gramáticas;Livros Didáticos;Materiais de Apoio	1	2,2
Dicionários e Gramáticas;Livros Didáticos;Materiais de Apoio;Outros	1	2,2
Enciclopédias;Jornais e Revistas;Livros Didáticos	1	2,2
Enciclopédias;Jornais e Revistas;Livros Didáticos;Outros	1	2,2
Jornais e Revistas;Livros Didáticos;Livros Paradidáticos;Materiais de Apoio	1	2,2
Total	45	100



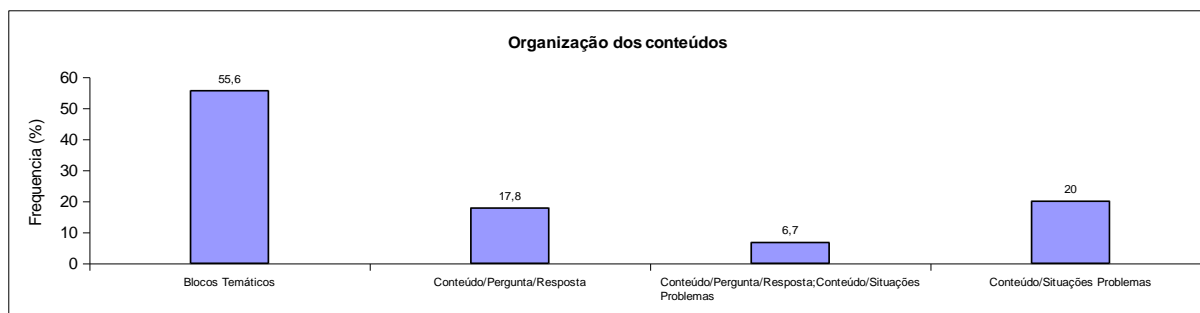
Qual a disciplina privilegiada	Frequencia	(%)
Artes	2	4,4
Ciências	6	13,3
Ciências;Geografia	1	2,2
Ciências;Geografia;História;Língua Portuguesa;Matemática	2	4,4
Ciências;Língua Portuguesa	2	4,4
Geografia;História	1	2,2
Língua Portuguesa	9	20
Língua Portuguesa;Matemática	5	11,1
Língua Portuguesa;Nenhuma	1	2,2
Matemática	9	20
Nenhuma	7	15,6
Total	45	100



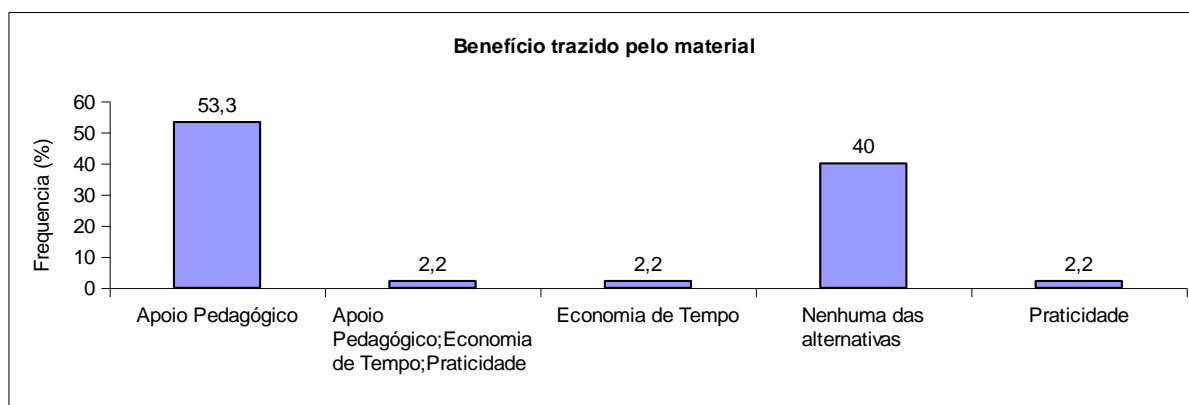
Qual a disciplina desprivilegiada	Frequência	(%)
Artes	5	11,1
Artes; Educação Física	1	2,2
Artes; Matemática	1	2,2
Ciências	3	6,7
Geografia; História	2	4,4
História	7	15,6
Língua Portuguesa	10	22,2
Língua Portuguesa; Matemática	1	2,2
Matemática	3	6,7
Nenhuma	12	26,7
Total	45	100



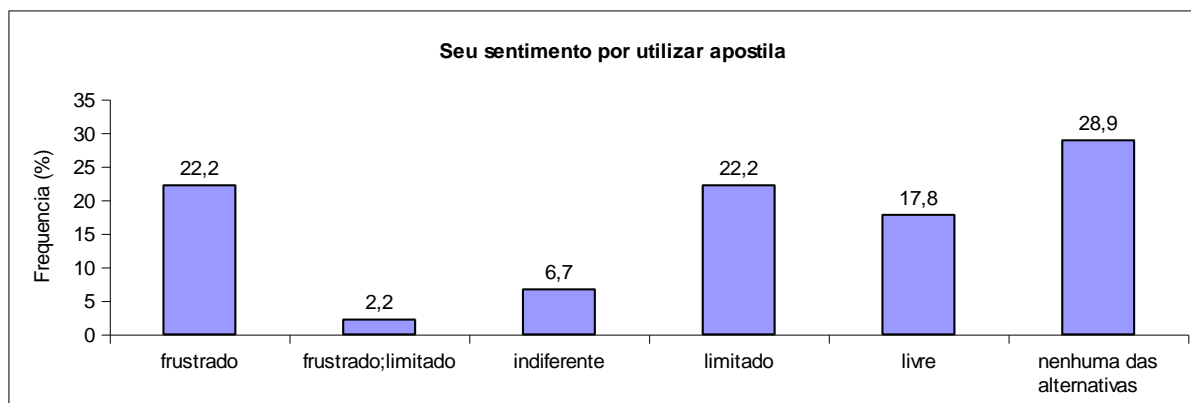
Organização dos conteúdos	Frequência	Percent
Blocos Temáticos	25	55,6
Conteúdo/Pergunta/Resposta	8	17,8
Conteúdo/Pergunta/Resposta; Conteúdo/Situações Problemas	3	6,7
Conteúdo/Situações Problemas	9	20
Total	45	100



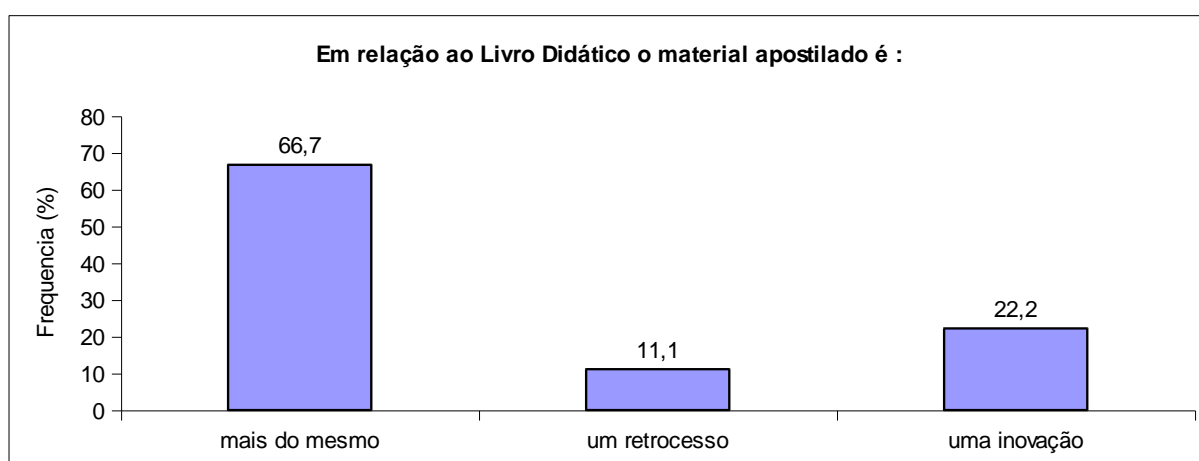
Benefício trazido pelo material	Frequencia	(%)
Apoio Pedagógico	24	53,3
Apoio Pedagógico;Economia de Tempo;Praticidade	1	2,2
Economia de Tempo	1	2,2
Nenhuma das alternativas	18	40
Praticidade	1	2,2
Total	45	100



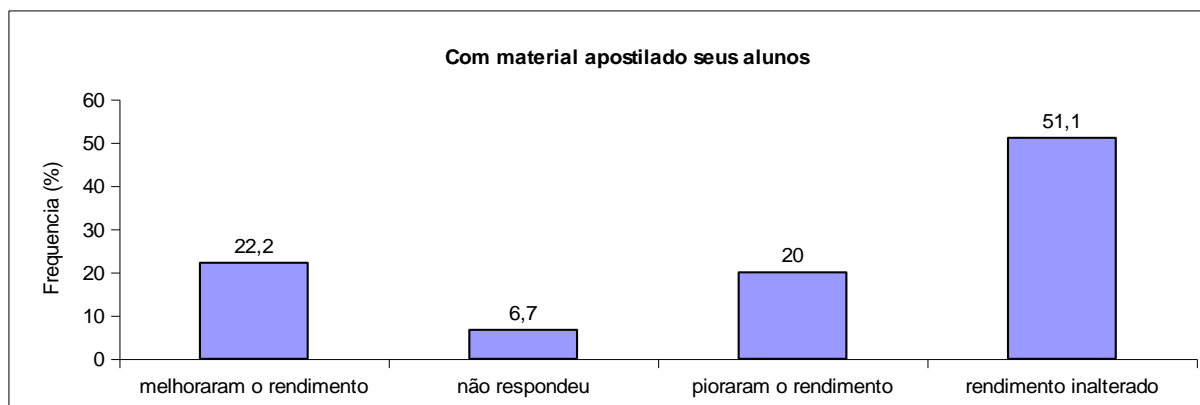
Seu sentimento por utilizar apostila	Frequencia	(%)
frustrado	10	22,2
frustrado;limitado	1	2,2
indiferente	3	6,7
limitado	10	22,2
livre	8	17,8
nenhuma das alternativas	13	28,9
Total	45	100



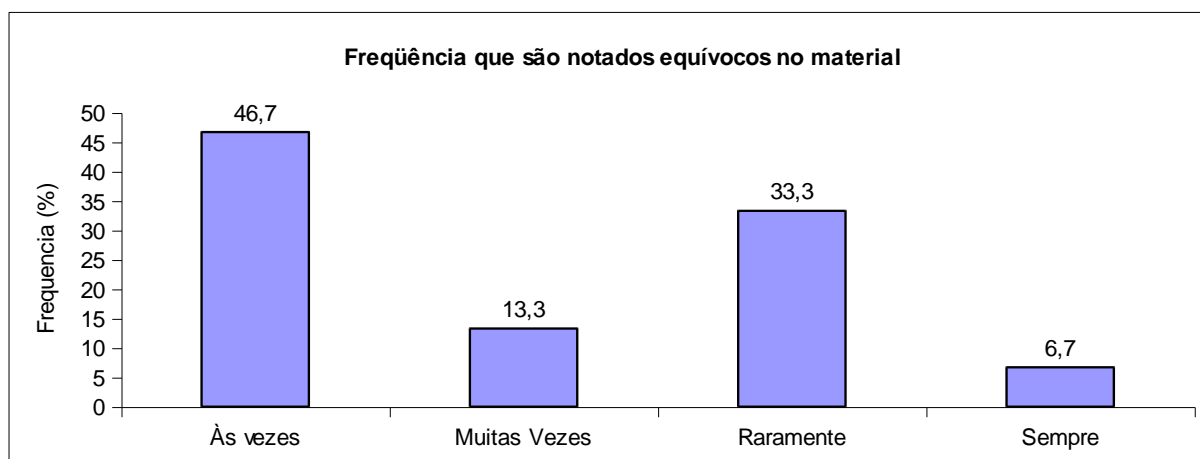
Em relação ao Livro Didático o material apostilado é :	Frequencia	(%)
mais do mesmo	30	66,7
um retrocesso	5	11,1
uma inovação	10	22,2
Total	45	100



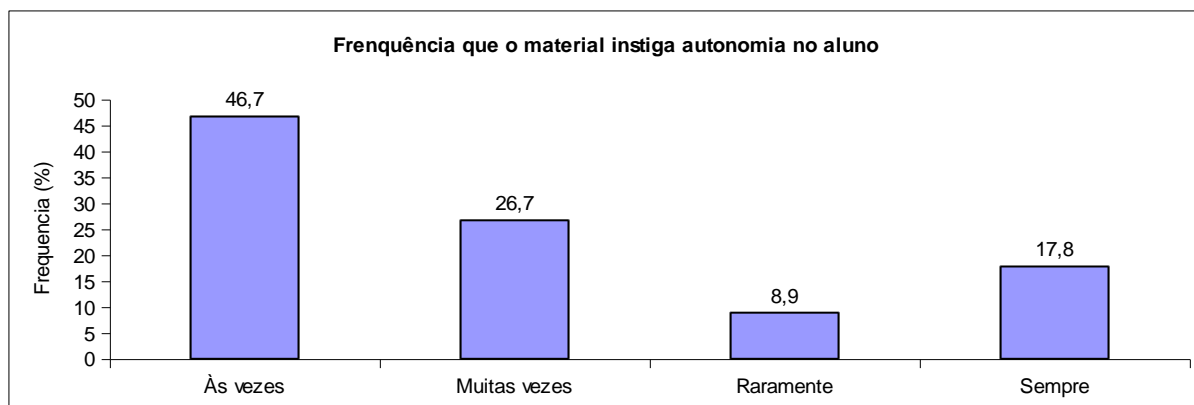
Com material apostilado seus alunos	Frequencia	(%)
melhoraram o rendimento	10	22,2
não respondeu	3	6,7
pioraram o rendimento	9	20
rendimento inalterado	23	51,1
Total	45	100



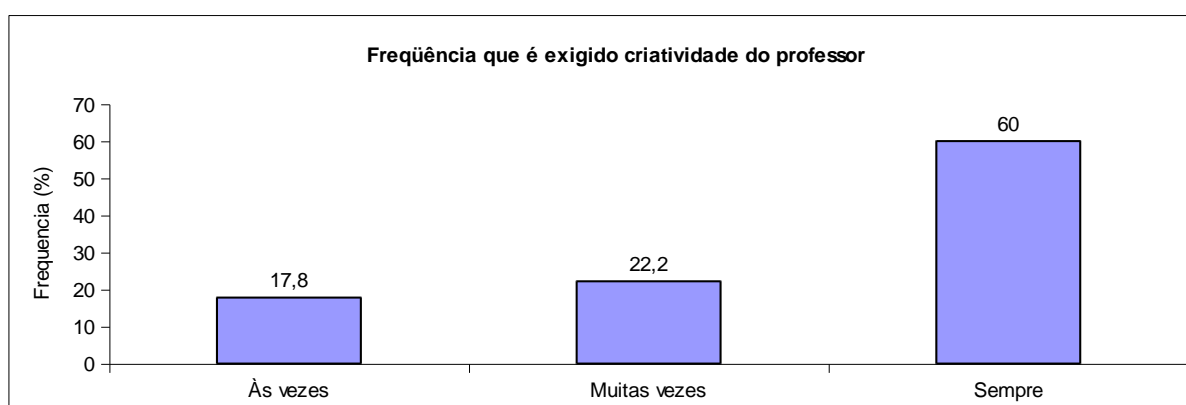
Frequência que são notados equívocos no material	Frequencia	(%)
Às vezes	21	46,7
Muitas Vezes	6	13,3
Raramente	15	33,3
Sempre	3	6,7
Total	45	100



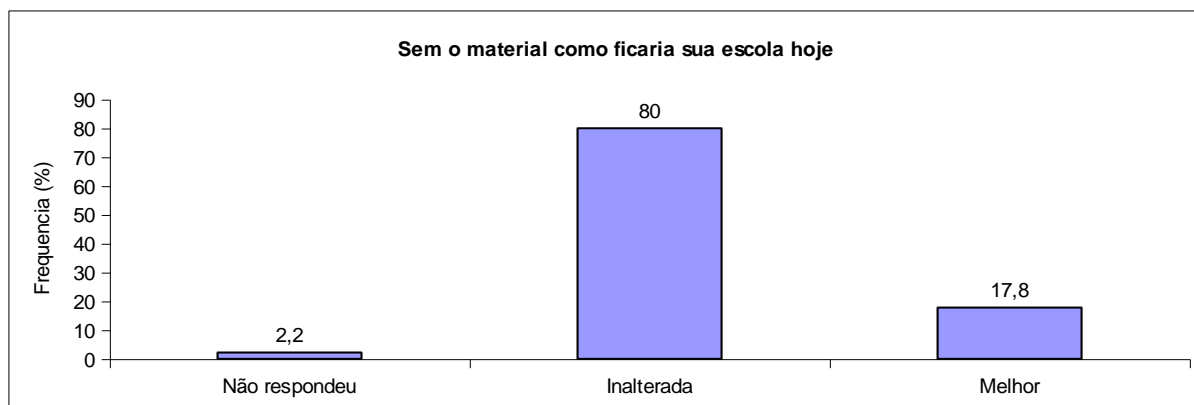
Frequência que o material instiga autonomia no aluno	Frequencia	(%)
Às vezes	21	46,7
Muitas vezes	12	26,7
Raramente	4	8,9
Sempre	8	17,8
Total	45	100



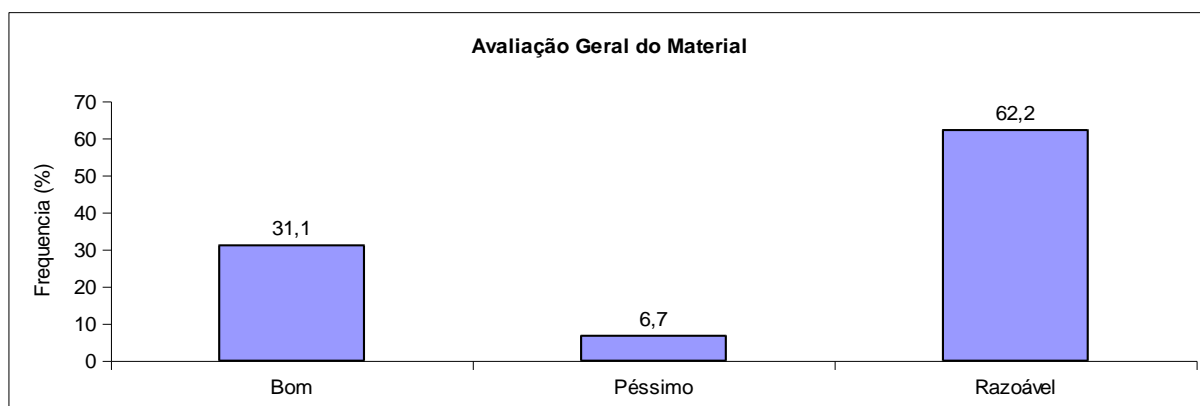
Frequência que é exigido criatividade do professor	Frequencia	(%)
Às vezes	8	17,8
Muitas vezes	10	22,2
Sempre	27	60
Total	45	100



Sem o material como ficaria sua escola hoje	Frequencia	(%)
Não respondeu	1	2,2
Inalterada	36	80
Melhor	8	17,8
Total	45	100



Avaliação Geral do Material	Frequencia	(%)
Bom	14	31,1
Péssimo	3	6,7
Razoável	28	62,2
Total	45	100



Anexo B

Questionário 2: Autonomia Docente e Sistemas Apostilados de Ensino

Instrumento de Pesquisa elaborado pelo Prof.M.Sc Ivair Fernandes de Amorim, como parte de seu trabalho de doutoramento pela UNESP-Campus de Araraquara sob a orientação da Profa. Dra. Paula Ramos de Oliveira.

1. O que você entende por Sistema Apostilado de Ensino?

Disserte sobre seu entendimento sobre o que é um Sistema Apostilado de Ensino, a sua configuração e abrangência em nossa realidade educacional atual.

Professor 1: Em minha opinião, Sistema Apostilado de Ensino significa um conjunto de conteúdos interconectados, de modo a formar um todo organizado. Esses conteúdos são previamente selecionados por profissionais da educação considerados competentes para buscar, analisar e decidir quais são ou não relevantes para a educação de nossas crianças, jovens e adultos.

Professor 2: O Sistema de ensino apostilado tem o propósito de estruturar os conteúdos, permitindo uma aprendizagem de forma organizada, garantindo a rede de ensino a unificação do conhecimento. Porém, esse direcionamento acaba massificando o conhecimento, fazendo com que os professores utilizem apenas esse material, reproduzindo o que o sistema de ensino selecionou como o melhor para o aprendizado de seus alunos.

Professor 3: É um material didático apostilado adquirido pelos sistemas públicos de ensino em parceria com os sistemas privados. Este material tem por objetivo substituir quase totalmente o livro didático. Atualmente está presente em muitos sistemas públicos de ensino por ser considerado símbolo de eficiência, ter conteúdos organizados, práticos e racionais.

Professor 4: Os Sistemas Apostilados de Ensino reúnem os conteúdos a serem desenvolvidos em cada ano e as atividades propostas seguem a metodologia de ensino que julgam como eficaz, ou seja a que produz os melhores resultados. São vistos hoje como meio de assegurar a qualidade de ensino. Num país que investe em educação, mas muitas vezes a meu ver de maneiras equivocadas e ineficientes.

Professor 5: Sistema Apostilado de Ensino é um conjunto de conteúdos ordenados, sistematicamente, baseados em uma proposta curricular comum.

Professor 6: É o sistema no qual os conteúdos, diferentemente dos livros didáticos, apresentam-se compilados e sob uma linha pedagógica de ensino. No tocante à abrangência, a maioria ainda está limitado a temas às vezes, que não estão presentes na realidade dos educandos, tornando o ensino enfadonho e moroso, há ainda, claro, sistemas apostilados muito bem compostos que integram a vida cotidiana aos conteúdos a serem ensinados.

Professor 7: É um sistema criado para facilitar o trabalho do professor, compactando todas as disciplinas em um só material. Seu uso era comum nas redes particulares, porém sua abrangência alcançou as redes públicas de ensino. Para os professores o sistema apostilado deveria ser um caminho (norte) para a realização das aulas, no entanto na prática torna-se um fim, pois, a maioria dos profissionais que utilizam este recurso, não buscam outros meios para enriquecer as aulas, ficam presos a esse material.

Professor 8: O sistema apostilado vem para garantir a todos os alunos uma base de conteúdos estabelecida, como fundamental, em nível nacional, visando o desenvolvimento do aluno. Não importando onde este aluno esteja, ainda assim ele será contemplado com esta base fundamental. O problema é que as realidades de todos é que as realidades são diferentes e o sistema supõe que a realidade de todas é a mesma. O que deixa pontos de indeterminação a serem preenchidos pelo professor.

Professor 9: É um ótimo instrumento efetivo de auxílio ao professor no seu trabalho pedagógico e que proporciona uma aprendizagem eficaz e estimulante ampliando o conhecimento e as experiências do mundo.

Professor 10: O material apostilado é um auxílio didático, ele padroniza os conteúdos a serem trabalhados e dá continuidade aos conteúdos trabalhados em anos anteriores aprofundando-os.

Professor 11: O sistema apostilado de Ensino apresenta uma versão reformulada para manter sempre atualizada sua proposta, é um instrumento efetivo de auxílio do professor no seu trabalho pedagógico e que proporciona uma aprendizagem eficaz e estimulante ampliando o conhecimento e as experiências do mundo.

Professor 12: Um material pedagógico onde se encontra conteúdos de todas as disciplinas a serem trabalhadas em determinado ano e assim o professor tem de adequar de acordo com a realidade de sua sala de aula.

2. Conte-nos qual sua relação cotidiana com o Material Apostilado adotado em sua escola. Relate seu contato diário com o material apostilado, procurando evidenciar em que medida ele está presente em suas atividades e de que maneira as influencia.

Professor 1: No dia-a-dia escolar a maioria dos professores seguem o sistema apostilado de ensino sobrando pouco espaço para pesquisa e discussão de outros conteúdos ou outras versões do saber.

Professor 2: Utilizo o material apostilado como um complemento para as atividades realizadas em sala com base em outros materiais. O conteúdo que o material apostilado trás é muitas vezes vago ou insuficiente (apesar de extenso) para o aprendizado do aluno, sendo necessário trabalhar além do selecionado pelo sistema de ensino.

Professor 3: Utilizo o material apostilado no máximo três vezes por semana nos demais dias trabalho com outros materiais, elaboro as atividades complementares relacionando-as com o conteúdo que está sendo trabalhado tanto no material apostilado quanto nos outros que utilizo.

Professor 4: Analiso todo conteúdo a ser desenvolvido e verifico quais as sugestões de trabalho do sistema, então adapto ou não para a realidade da minha sala. Em alguns momentos se faz necessário retomar, introduzir ou mesmo modificar a forma de trabalhar determinados conteúdos para que alcance os objetivos que condizem com a minha turma.

Professor 5: O material apostilado ajuda na organização e abrangência curricular, contudo, limita o trabalho do educador, pois em alguns casos é muita informação e pouco tempo para executá-la na prática cotidiana.

Professor 6: O sistema apostilado adotado em toda a rede do meu município, e, por isso também utilizado no minha escola não é perfeito, como nada na vida o é. Mas cabe ao professor alinhar dinamismo e fazer dar certo, todos os métodos têm seus fatores positivos e negativos. Minha relação com o material apostilado nessa óptica é de integração e complementariedade. Não tenho uma linha pedagógica fixa ao ensinar, sou flexível, então torno o método apostilado flexível.

Professor 7: O material apostilado assim como já dissemos é o caminho, utilizo em minhas aulas, no entanto procuro atividades extras que possam proporcionar aos alunos melhor entendimento da matéria apresentada. Nas apostilas o assunto a ser tratado aparece de uma maneira sucinta, sem muitos detalhes, então existe a necessidade de ir a fundo no assunto pesquisando em outras fontes.

Professor 8: O material é tão somente um indicativo, não uma regra, algo fixo a seguir. Se fosse poderíamos supor que a realidade de todos os alunos seria a mesma, mas não o é.

Considero o material como um lugar que tenho que alcançar, os caminhos e métodos que utilizo para alcançá-lo são de minha própria escolha, o mesmo é utilizado em minha prática diária na medida das necessidades encontradas por meus alunos, não é deixado de lado e ao mesmo tempo não é utilizado como única fonte de saber. Como foi dito anteriormente é um norte, os caminhos somos nós que escolhemos.

Professor 9: Ao propor situações de ensino e aprendizagem, professor deverá ter claro que há diversos caminhos para que os alunos se apropriem de determinado saber.

Professor 10: Minha relação com o material apostilado é ótima, porém não é estática. Eu o questiono, pesquiso para aprofundar os conteúdos contextualizo para poder chegar o mais próximo possível da minha realidade e as necessidades particulares dos meus alunos.

Professor 11: Ao propor situações de ensino e aprendizagem, o professor deve ter claro que há diversos caminhos para que os alunos se apropriem de determinado saber, sendo assim o professor deverá estar ciente das possibilidades de envolvimento dos alunos nas atividades propostas. No meu cotidiano ele está presente todos os dias, sempre justificando, argumentando e complementando a concepção da produção do saber.

Professor 12: É um material usado diariamente sendo complementado de acordo com o nível de aprendizagem de cada aluno. Estamos sempre complementando o trabalho com mais atividades.

3. Como ocorre a atividade de planejamento anual em sua escola? Qual o papel do sistema apostilado de ensino nesta ocasião?

Relate, com a maior riqueza de detalhes possível, como ocorre o planejamento anual em sua escola. Aproveite para demarcar qual influência do sistema apostilado de ensino neste momento

Professor 1: Em minha escola o planejamento anual gira em torno do sistema apostilado de ensino. Por ser um material extenso, pouco se constrói fora dele.

Professor 2: Durante a realização do planejamento anual, os professores se reúnem por série e utilizam o material apostilado como norteador para suas discussões e elaboração da proposta de ensino. Isso porque esse tipo de material já divide quais e como devem ser trabalhados os conteúdos da série. Para que selecionemos o que é mais importante temos que utilizá-la como base.

Professor 3: A atividade de planejamento anual em minha escola ocorre sempre no início do ano letivo, onde os professores se reúnem por ano em que atua e discutem os conteúdos que

serão trabalhados, procurando relacionar as atividades complementares com sistema de ensino apostilado. Como se vê, o sistema apostilado exerce grande influência sobre o planejamento.

Professor 4: O planejamento ocorre no começo do ano com a participação do corpo docente e o professor coordenador. Nesse momento enfatizamos os conteúdos que serão trabalhados em cada ano e os projetos que serão desenvolvidos pela unidade escolar. O sistema apostilado exerce grande influência nos conteúdos a serem estabelecidos, o que não é oferecido pelo sistema e julgamos necessário, trabalhamos como projeto.

Professor 5: O planejamento ocorre traçando metas a serem alcançadas, elaboração de projetos e o estudo do material apostilado.

Professor 6: O material apostilado é a coluna vertebral do planejamento e este gira em torno daquele. Há complementação em relação a alguns temas, já que os pcn's são também utilizados como roteiro. Outros projetos que a escola mantém são também agregados para enriquecer os conteúdos e dinamizar o currículo.

Professor 7: O planejamento ocorre no começo do ano, os professores de cada ano/série são responsáveis por preparar o documento. No material apostilado já vem um planejamento anual de cada disciplina, a partir dele que o planejamento anual da escola é construído.

Professor 8: As atividades são feitas em conjunto observando os critérios de cada professor e ponderando sobre o que é de competência de cada série/ano. É um momento voltado a organização do trabalho didático. Quais os conteúdos a serem trabalhados, que estratégias serão empregadas, como serão as atividades e as avaliações. O sistema apostilado neste momento é usado para nortear o trabalho de planejar, no entanto utilizamos várias outras bibliografias para realizar o mesmo.

Professor 9: Reunimos-nos dois dias antes do início das aulas, para fazermos o planejamento, nos dividimos em grupos de acordo com as séries. Nós fazemos a revisão dos conteúdos e adaptamos de acordo com a nossa clientela.

Professor 10: O planejamento anual de ensino é feito no início do ano tomando como base o Sistema Apostilado de Ensino adotado pela escola e complementando com outros conteúdos necessários a cada ano/série.

Professor 11: Buscamos conhecer a realidade na qual estamos inseridos e na qual o nosso plano de trabalho deverá se inserir, estabelecemos objetivos para nossas ações buscando estrutura-las, e aperfeiçoar para a realidade da nossa clientela ao sistema apostilado sempre renovando e procurando atender a participação no processo ensino aprendido.

Professor 12: Nos primeiros dias de aula são reservados dois dias para o planejamento anual onde verificamos os conteúdos a serem trabalhados e adequados. Junto com a apostila

verificando se no material apostilado tem todos os conteúdos a serem trabalhados durante todo o ano, busca-se mais fontes de pesquisa para concluir o trabalho anual.

4. Anteriormente, você e alguns de seus colegas de trabalho foram questionados sobre a qualidade de alguns itens do material apostilado usado na escola em que trabalham. Dois itens foram bem avaliados: Suporte on-line e Qualidade de impressão. Os demais itens - tais como seleção, pertinência e coerência de conteúdos - foram avaliados como razoáveis. Em sua opinião a que se deve este resultado?

Discuta a situação explanada pela questão e opine sobre as razões que propiciam a avaliação realizada.

Professor 1: O material apostilado exige pouca pesquisa por parte do professor. Ele apresenta quase tudo pronto. Teorias e exercícios já selecionados e impressos ao alcance do professor e do aluno. Isso facilita o trabalho do professor, que está cada vez mais acostumado em receber tudo pronto. Apesar de ser cômodo, alguns professores ainda reconhecem a fragilidade desse sistema. Percebe-se que o saber não deve ser monopolizado nas mãos de algumas equipes editoriais e que os conteúdos apresentados não são necessariamente completos e relevantes. Temos que estar sempre estudando, aprimorando nosso conhecimento, inovando e criando novos métodos para uma educação cada vez mais abrangente, profunda e crítica.

Professor 2: Realmente a maioria dos materiais apostilados possuem uma excelente qualidade de impressão e algumas dão suporte on-line com eficiência, porém a organização do material, bem como a disposição do conteúdo e espaços para realização das atividades deixam a desejar, abrindo portas para reclamações e descontentamento. Muitos materiais sufocam o professor, pois, são extensos demais e não permitem a realização de outras atividades que o professor considere realmente importante para sua turma.

Professor 3: Este resultado se deve ao fato de o material apostilado ser elaborado para atender vários sistemas públicos de ensino e não ser exclusivo de um único sistema público (um único município), considerando então que o material não é elaborado de acordo com a realidade da comunidade em que está sendo utilizado.

Professor 4: Embora participemos superficialmente, a nossa opinião não é a mais importante e muito menos decisória. O que conquistamos com muito esforço foi a exclusão de um ou outro item pela sua enorme inadequação, mesmo assim após conviver um ano com o material apostilado que era contrário inclusive aos objetivos propostos pela secretaria.

São exatamente razoáveis, por isso a necessidade de complementação e até mesmo o não desenvolvimento de certos conteúdos ou exercícios principalmente no ano de implantação.

Toda essa situação é gerada pela maneira como o sistema apostilado é escolhido.

Professor 5: Os itens reprovados interferem diretamente na autonomia do aluno em relação à qualidade de sua aprendizagem, pertinência e coerência dos conteúdos é uma questão historicamente aceitável, onde nem todos os conteúdos são aplicáveis na prática, mas “é bom” aprender.

Professor 6: Em relação à seleção, pertinência e coerência de conteúdos terem sido avaliados como razoáveis, se deve ao fato de o sistema em uso, na oportunidade, obedecer a linha pedagógica construtivista (positivo). Os conteúdos eram apresentados desconectados e cabia a nós, professores, "costurarmos" o tempo todo para que o ensino tivesse sentido, conexão para os educandos. Às vezes, um conteúdo que, tradicionalmente seria apresentado ao final do segundo semestre, aparecia abrindo a primeira unidade do primeiro bimestre entre outros, ou se apresentava algo muito superficialmente em um bimestre e, no próximo elevava-se o nível de complexidade em demasia. A minha impressão, é de que o método do período da avaliação apresentava os conteúdos "jogados" e isso pra mim não é nem razoável. Já em relação ao suporte on-line e qualidade de impressão, no primeiro caso, naquele ano, não dispomos de sala de informática em quantidade de lugares suficiente para todos os alunos então, não o utilizei.

Professor 7: Devido a correria, a falta de tempo entre outros, o professor utiliza somente o material que já vem pronto (apostilas), deve-se notar que esse material é desenvolvido por professores das editoras do sistema apostilado e, os professores que ministram as aulas não tem contato nenhum com o desenvolvimento do material. Embora nas capacitações os responsáveis pelos cursos peçam opiniões sobre o material, (o que deve mudar, o que deve permanecer nos conteúdos), não existe uma ação direta dos professores da rede, por isso os conteúdos sempre vagos e resumidos, são considerados razoáveis.

Professor 8: O resultado em minha opinião se deve a falta de contextualização do material com a realidade escolar. As vezes deixamos de ministrar conteúdos relevantes para ministrar outros irrelevantes que não acrescem em nada a aprendizagem.

Professor 9: Acredito que este resultado melhore com o entendimento dos conteúdos propostos:

- complementação e autonomia do material e apostilado
- diversificar suas aulas e melhorando suas estratégias e o domínio dos conteúdos

Professor 10: Acredito que o resultado razoável se deve aos conteúdos as vezes não estarem de acordo com a realidade dos alunos e, os professores que deveriam estar mais abertos a pesquisa.

Professor 11: Este resultado, acredito, que se refere talvez ao buscar para melhor entendimento dos conteúdos propostos, isso quer dizer, a complementação e autonomia do material e também diversificar suas aulas melhorando sua estratégias e o domínio com o conteúdo.

Professor 12: Tem determinados conteúdos que são vagos, exigindo do professor pesquisas em outros materiais didáticos para complementar o trabalho. Deveria ser mais completo.

5. A maioria dos docentes afirma utilizar o material apostilado todos os dias ou em pelo menos quatro dos cinco dias letivo semanais. Em sua opinião, qual o(s) fator (es) determinante (es) para que as apostilas sejam usadas com tal frequência?

Discuta a situação acima, elencando os fatores que propiciam o uso tão frequente dos materiais apostilados.

Professor 1: Existe uma grande preocupação por parte dos professores em completar todo o material apostilado. Embora na teoria as apostilas sirvam como uma ajuda ao professor e não uma regra, na prática não é bem assim. Seguir e completar o material apostilado é cobrado pelos pais, dirigentes da escola e da secretaria de educação. O não cumprimento do material é muitas vezes visto como falta de competência do professor. Como nenhum docente quer ser visto dessa maneira, desdobra-se em seguir e cumprir todo o material apostilado.

Professor 2: Essa frequência se dá devido a quantidade de atividades proposta nesses materiais . Mesmo utilizando apenas como apoio, selecionando atividades, para terminá-la é necessário utilizá-la pelo menos quatro vezes na semana.

Professor 3: Os fatores determinantes para o uso frequente do material são: praticidade, organização dos conteúdos, planos de aulas elaborados precisando somente de algumas atividades complementares e ainda, é a proposta do sistema público de ensino então, os professores se sentem meio que obrigados a cumprir com o cronograma pré-estabelecido.

Professor 4: A cobrança para que o material seja utilizado, tanto dos pais que, na maioria dos casos, não possuem conhecimentos específicos para julgar como inadequado o que está sendo proposto, e mesmo da secretaria que quer ver o material comprado sendo utilizado.

Professor 5: Planejamento limitado por períodos, “volumes 1e 2 primeiro bimestre, 3 segundo e assim por diante...” Conteúdo extenso. Cobranças da direção escolar e dos pais

Professor 6: Como já havia dito acima, o material apostilado apresenta a coluna vertebral do processo de ensino, sendo assim, o seu uso diariamente se torna inevitável, tendo visto que a prefeitura não aceitaria gastar com algo que não seria utilizado. Há cobrança para o uso, principalmente nas séries de alfabetização em que o nível entre o material e conhecimento escolar do educando é absurdamente discrepante. Quando alfabetizava, o material era utilizado apenas como complemento e o utilizava pouco nos primeiros bimestres. Concluindo, com a complementação e o interesse dos professores pela educação, qualquer método funciona.

Professor 7: As apostilas são utilizadas na maioria dos dias letivos semanais, porque os professores acostumaram a utilizar o que já vem pronto, a maioria não busca ir além do material, ficam preocupados em terminar o conteúdo, apressam os conteúdos, sem falar na cobrança dos superiores, sobre terminar a apostila, sem preocuparem-se com o aprendizado do aluno.

Professor 8: Talvez seja pelo prazo pra terminar os conteúdos, são quatro apostilas anuais, ou seja, uma por bimestre, desta forma o professor pode se sentir pressionado a termina-lo dentro do prazo específico. É uma opinião, pois não utilizo o material com esta frequência.

Professor 9: O uso frequente do material apostilado tem por objetivo oferecer qualidade as novas teorias e um conhecimento de uma visão dinâmica, uma proposta de trabalho a ser cumprida mas sempre complementando o material apostilado.

Professor 10: Apostila extensa e prazo curto para cumpri-la. Falta de capacitação por parte de alguns professores. Facilidade, comodismo. (Não quer dizer que eu concorde com esses fatores)

Professor 11: Acredito que o uso frequente do material apostilado tem por objetivo oferecer qualidade as novas teorias e um conhecimento de uma visão dinâmica, também temos uma proposta de trabalho a ser cumprida mas sempre complementando o material apostilado.

Professor 12: O material deve ser usado, porque há uma cobrança para que seja usado material, não necessariamente todos os dias, mas, o professor prepara suas aulas complementando suas aulas onde for preciso.

6. Os professores afirmam que a apostila não é o único material utilizado em sala. Diante desta afirmação e da realidade exposta pela questão anterior responda: Qual o tempo dedicado ao emprego de outros materiais didáticos ou paradidáticos em sala de aula?

Tendo em vista que o uso das apostilas preenche a maior quantidade de tempo do ensino semanal, discorra sobre o espaço dedicado aos demais materiais utilizados na escola.

Professor 1: Sobra-se pouquíssimo tempo para se utilizar outros materiais.

Professor 2: Depende do professor e da série trabalhada, nas iniciais por exemplo, é necessário trabalhar mais com outros materiais antes de realizar atividades na apostila. Utilizo praticamente todo dia, mas dedico a maior parte do tempo à atividades no caderno, planejadas com base em outros materiais.

Professor 3: O tempo dedicado a outros materiais didáticos varia de acordo com o conteúdo trabalhado, no meu caso utilizo dois dias da semana para trabalhar material diversificado.

Professor 4: Na minha sala de aula desenvolvo primeiro o conteúdo a ser trabalhado com atividades paralelas de acordo com o que eu julgo necessário, porém a apostila dita o conteúdo a ser trabalhado. A minha flexibilidade está na forma de trabalhar. Passo a utilizar a apostila quando a maioria dos aluno já possuem autonomia, dominando o conteúdo, então eles efetuam o que está sendo pedido de maneira rápida e até mesmo como lição de casa.

Professor 5: Mesmo com o tempo curto, o uso de materiais paradidáticos é aplicado como complemento do conteúdo estudado. Se no sistema apostilado ensina a bibliografia de um autor, os recursos ampliam esse conhecimento na forma de pesquisa.

Professor 6: Cada professor traçava os horários em que o currículo obrigatório deveria ser contemplado de acordo com cada disciplina. Infelizmente, em relação aos horários que eu estabelecia, era bem inflexível. Assim, a apostila era usada de acordo com o planejamento de aula de cada professor para cada disciplina e conteúdo. No caso da língua portuguesa, há espaço dedicado para leitura de coletâneas paradidáticas, ou ouvir uma música, ou um jornal, revista...e os desdobramentos destas atividades que estavam ou não casados com a apostila. No caso de matemática, havia as experiências práticas, as vídeo-aulas, o material dos passos das operações aritméticas utilizado todos os dias...e nas outras disciplinas havia também toda a parte extra-apostila necessária. Como já dito nenhum método é perfeito e se amarrar apenas a um deles pode decretar o fracasso de uma turma. Cada aluno responde a um estímulo específico.

Professor 7: São realizadas no final das aulas ou como tarefa para casa.

Professor 8: Como citei acima não utilizo o material apostilado com esta frequência então desconsidero tal afirmativa. O material ele é dosado em minhas aulas de acordo com a necessidade, ele é um apoio. Se não fosse assim nas aulas teria que desconsiderar toda a realidade dos alunos e supor que são todos iguais.

Professor 9: Leitura de livros infantis; experiências; relatos de experiências; jogos pedagógicos; pesquisas.

Professor 10: Posso responder de acordo com a minha concepção. Eu trabalho a apostila em média 3 vezes por semana, as vezes duas ou três páginas. Após trabalhar na apostila insiro o conteúdo contextualizando-o e buscando chegar o mais próximo da realidade dos meus alunos. Tenho a média de 4 aulas diárias onde adequo os meus conteúdos a minha aula de maneira interdisciplinar buscando não torna-la cansativa e repetitiva.

Professor 11: Experiências. Leitura de Livros infantis (Produção). Textos lúdicos (caça palavras, ilustração). Relatos de experiências. Pesquisas. Jogos Pedagógicos (investigar conceitos matemáticos e L. Portuguesa).

Professor 12: Utilizamos o horário de estudo na escola que são 5 horas semanais e ainda mais cinco horas semanais em casa com trabalhos e pesquisas para o preparo das aulas.

7. Quais benefícios que a utilização do material apostilado traz a sua prática cotidiana?

Liste os benefícios proporcionados pela utilização das apostilas.

Professor 1: Serve como um direcionador (não completo) dos conteúdos que se deve trabalhar em cada série/ano escolar.

Professor 2: O material serve como um apoio para atividades propostas em sala, além de ser um material para pesquisas e leituras diárias.

Professor 3: Conteúdos organizados; Praticidade; Todas as escolas utilizam o mesmo material;

Professor 4: O que mais me agrada é que a maioria dos alunos teve acesso aos mesmos conteúdos. Sou professora do segundo ano e era muito complicado receber alunos nos mais diferentes níveis: alfabético, pré- silábico, garatuja e essa diferença não eram geradas pela dificuldade de aprendizagem. Hoje há um controle sobre o que deveria ter sido trabalhado é mais fácil cobrar e combater atuações docentes falhas, o que eu acredito que se deva muito a má formação recebida pelos professores nos cursos de graduação.

Professor 5: Planejamento prévio dos conteúdos; Amplitude dos conteúdos; Sequência curricular; Os benefícios do material impresso, texto e imagem.

Professor 6: A progressão dos conteúdos na complexidade necessária (nem todos os métodos se encaixam), a linearidade entre tempo e espaço, cotidiano. Acho a maioria dos métodos atuais e nem sempre os livros didáticos o eram, inclusive no sistema coc, os especialistas sempre anotavam e procuravam mudar o que achávamos pertinente para melhorar a

performance do material. O suporte dado pelos sistemas apostilados (mas a qualidade de algumas atualizações deixam a desejar) impressão mais voltada para o mundo das crianças com personagens infantis em todas as disciplinas apresentadas (alguns livros didáticos sem figuras não alcançam o interesse dos educandos, não chamam a atenção).

Professor 7: - Contempla todas as disciplinas em um só material;

- Não são reaproveitáveis, são dos alunos, os exercícios podem ser resolvidos no material, sem passar muito tempo copiando.
- Textos com interpretação;
- Propostas de produção de textos;
- Assuntos atuais, como reportagem de revistas, jornais e sites de internet.
- Figuras atuais que facilitam a compreensão dos alunos, em disciplinas como história, geografia e ciências;

Professor 8: Nortear os conteúdos.

Professor 9: Graduação de atividades de diferentes níveis de aprendizagem

- Manuseio;
- Textos diversos
- Aulas relacionadas aos temas em estudo, mas ressaltando que cabe ao professor ampliar e suprir as questões com necessidades da turma.

Professor 10: Padronização dos conteúdos; continuidade; valorização de conteúdos de abrangência grande; estímulo ao professor pesquisar; facilidade.

Professor 11: Diversidade. Manuseio. Textos que apresentam variedades de recursos. Graduação de atividades de diferentes níveis de aprendizagem. Aulas relacionadas a temas em estudo; mas ressaltando cabe ao professor ampliar e suprimir questões quando julga necessário de acordo com as necessidades da turma.

Professor 12: Organização das aulas. Materiais. Jogos e brincadeiras. Recortes. Coordenação motora. Experiências. Recreação. Pesquisas.

8. Discorra sobre a sua autonomia frente à utilização de sistemas apostilados de ensino.

Conte qual a sua relação de autonomia com o emprego das apostilas em relação à seleção de conteúdos e atividades, assim como com a determinação de qual metodologia deve ser empregada para as diferentes atividades.

Professor 1: Minha autonomia é limitada pelo tempo que não permite seguir a apostila e ainda selecionar novos conteúdos para serem estudados. Ao seguir o sistema apostilado tenho a possibilidade de aprofundar e completar os conteúdos apresentados mas pouco me resta de espaço para incluir novos conteúdos que julgo serem importantes ensinar.

Professor 2: Ao trabalhar com sistema de ensino apostilado o professor tem seu trabalho direcionado e bem menos autonomia do que gostaria ter. Mesmo selecionando o que considero importante, me sinto presa a este material, pois a quantidade de atividades proposta, toma muito tempo e me impede de trabalhar outras.

Professor 3: Procuo cumprir com que o que é proposto, mas se vejo que alguns conteúdos não estão de acordo com a realidade de minha turma não os trabalho.

Professor 4: Hoje com 8 anos de experiência tenho segurança em decidir o que trabalhar, quando trabalhar e em que ordem devo desenvolver os conteúdos.

Minha experiência me permite analisar melhor a necessidade da minha turma e gerenciar o tempo, mesmo que um sistema apostilado me mostre caminhos contrários para chegar ao mesmo objetivo, sei com segurança por onde devo ir com aquela turma.

Ou seja, trabalho o que me é proposto e mais o que eu julgar necessário, mas da maneira e na sequência que julgo ser a melhor.

Professor 5: A autonomia está na metodologia que o professor utiliza para explicar o conteúdo, mesmo que o sistema apostilado determina o conteúdo, a ponte transitória entre esse conteúdo e o aluno é o professor.

Professor 6: Desde que a municipalização foi amplamente propagada nos municípios paulistas, a adoção dos métodos apostilados foi um processo inevitável; haja visto o maior fluxo de recursos para as prefeitura e o interesse político, não pela melhora do nível educacional, mas pela propaganda de que as crianças de escolas públicas teriam, agora, o material idêntico aos das crianças de escolas particulares, o que traria votos. Sendo assim, os professores pouco participaram dessa decisão de adotar ou não esses métodos. Inclusive comecei a lecionar em município e eles já o haviam adotado, antes mesmo deste cidade o fazer. O uso, dentro das salas de aula é obrigatório. E em escolas que trabalhei os professores que atrasavam, ou utilizavam muito materiais além das apostilas, eram advertidos pelos superiores.

Professor 7: Na escola em que trabalho e na rede municipal de ensino também, os professores tem autonomia para escolher os dias e como utilizar o sistema apostilado, na escolha de atividades extras, o professor fica livre, sem cobranças para trabalhar.

Professor 8: As vezes o material apostilado inibe a ação do professor, não aprofunda os conhecimentos, não atende a realidade de cada lugar, pois o mesmo material que utilizamos aqui, pode ser utilizado no Maranhão, pois é um sistema fechado e não atende as diferenças de cada lugar. Desta forma cabe ao professor e, somente a ele, tentar contextualizar o material, procurar fontes diferentes de conhecimento. Se o material apostilado estabelece a parte fundamental, cabe a escola oferecer a parte diversificada.

Professor 9: Eu acho que ter conhecimento prévio ajuda muito na autonomia em relação ao material apostilado, isso significa trabalhar a diversidade desenvolver compromisso gerando autoconfiança para realizar um trabalho educativo.

Professor 10: Tenho ampla autonomia. Trabalho a apostila (pois deve ser cumprida) e a complemento com atividades extras. Questiono e complemento as atividades da maneira que acredito ser melhor, e tem dado certo. O que importa é o fim e não os meios.

Professor 11: Acredito que ter conhecimentos prévios ajuda muito na autonomia em relação ao material Apostilado, isso significa trabalhar a diversidade, desenvolver o compromisso gerando autoconfiança para realizar um trabalho educativo.

Professor 12: Nós temos autonomia para utilizar o material como quisermos, desde que ele seja, todo usado, podemos complementar para enriquecer o trabalho para que haja um ensino de qualidade.

9. Se você pudesse escolher manteria ou não a utilização de sistemas apostilados de ensino em escolas públicas?

Faça sua opção entre a utilização ou não de materiais apostilados.

Professor 1: Mantaria.

Professor 2: Não gosto de ter que trabalhar vinculada a um sistema de ensino, porém analisando a realidade do ensino nas escolas públicas vejo que esse material é muitas vezes a única coisa trabalhada por muitos professores. Sem esse material muitos conteúdos deixariam de ser trabalhados. O que sufoca muitos, para outros é a única ferramenta de trabalho.

Professor 3: Mantaria os sistemas apostilados.

Professor 4: Apesar de tudo manteria, principalmente por aqueles profissionais que iniciam a carreira sem a preparação necessária. Dessa maneira o profissional iniciante sente-se mais seguro, é claro que a forma de trabalhar o conteúdo é decisiva mas fica mais fácil procurar ajuda sabendo o que deverá desenvolver.

Professor 5: Sou a favor do material didático.

Professor 6: Manteria, mas chamaria os professores a participar da escolha dos sistemas, como foi feito desta última vez pela secretaria municipal de educação, afinal quem terá que utilizar e fazer milagres depois serão os coitados dos professores.

Professor 7: Manteria, pois, o material facilita o trabalho do professor.

Professor 8: Sim eu manteria. Mas acho que o material deve ser escolhido com muito critério, e ninguém melhor para escolhê-lo do que as pessoas envolvidas na educação escolar. A escolha não deve ser um jogo e sim tentativas de fazer o melhor para o aluno. O material deve ser analisado por profissionais competentes observando cada item do material e não apenas folheando-o.

Professor 9: Sim

Professor 10: Sou a favor do sistema apostilado. Ele é um suporte para o professor. Mas acredito que o principal questionamento não seria o não usar ou o usar o material apostilado e sim a postura do educador frente ao material apostilado. A apostila não deve ser trabalhada de forma estática. O bom professor questiona, compara, concorda, discorda, aproveita, o que é bom e modifica o que acredita ser ruim.

Professor 11: Sim à utilização dos Sistemas Apostilados.

Professor 12: Sim, concordo com o uso dos materiais apostilados nas escolas públicas, mas exige que o professor relacione os conteúdos para que o trabalho fique completo.

10. Caso sua resposta anterior tenha sido positiva indique as razões de sua escolha. Caso tenha sido negativa, indique alternativas a utilização do material apostilado.

Justifique a sua escolha da questão anterior

Professor 1: Manteria o sistema apostilado a fim de fornecer um ponto de apoio para os professores e alunos e como forma de unificação de PARTE do ensino. Mas nunca como algo a ser estritamente seguido e preenchido.

Professor 2: Para que se eliminasse o uso do material apostilado nas escolas públicas seria preciso investir em capacitação profissional e em materiais de pesquisa de qualidade nas escolas dando maior subsídio para o trabalho docente.

Professor 3: Padronização do sistema de ensino; É um material suporte que o professor tem para auxiliar no preparo de suas aulas; Praticidade; Conteúdos organizados que facilita o trabalho.

Professor 4: Má formação dos profissionais da educação. Despreparo e falta de experiência dos coordenadores pedagógicos. Capacitações ineficazes oferecidas pelas secretarias de educação e demais órgãos competentes

Professor 5: O material didático é uma forma de integrar os conteúdos oferecidos na rede pública, dando oportunidades semelhantes para um aluno que estuda em grandes centros urbanos ou numa vila onde a única fonte de conhecimento ainda é a escola.

Professor 6: Em minha opinião, nem todos os professores são perfeitos e sendo seres humanos nem teriam a obrigação de serem, mas dedicação não pode faltar a quem se dedica a arte de ensinar e se fazer aprender.

Tem colegas que, sinto muito a sinceridade, levam as coisas às coxas, e teria pena dos alunos que por esse ser tenham por mestre. Tendo a apostila, pelo menos o básico o educando teria. Mesmo que nas coxas. Tem professor que não se prepara, mas diferentemente do stand-up, não somos comediantes e nosso ofício demanda seriedade e compromisso com os educandos, então a apostila vem casar com a oferta uniforme de arroz e feijão para todos.

Professor 7: Acredito que se os professores que ministram as aulas tivessem mais acesso na montagem das apostilas, o trabalho seria mais consistente.

Professor 8: Não acho que o material seja de todo ruim. Acho que temos que separar o que é ruim daquilo que não é. Qualquer material a ser utilizado terá suas falhas, pois ele é um bloco fechado vendido a vários lugares diferentes, o que temos que fazer é tentar adequá-lo a nossa realidade, separar o que podemos usar daquilo que não é significativo. Eu iria mais longe, diria que cada escola deveria elaborar seu próprio material apostilado, desta forma poderíamos selecionar um conteúdo fundamental e outro diversificado.

Professor 9: O material apostilado tendo em vista para muitos como algo desafiador. Achando que com o material apostilados em mãos não precisa complementar suas aulas, aparentemente um material que enriquece e estimula os educandos desde que haja diversidade, autoconfiança e principalmente autonomia do material.

Professor 10: já explicitado na questão anterior.

Professor 11: O material apostilado tendo em vista para muitos como algo desafiador e as vezes achando que com o material em mão não precisa complementar suas aulas, certamente é um material que enriquece e estimula o educando desde que haja diversidade, comprometimento, autoconfiança e principalmente autonomia do material

Professor 12: Organização do material apostilado por bimestre. Coerência de conteúdos. Os sites de pesquisa do próprio material para o professor. Experiências. Jogos.