

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, UNICENTRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

ANGELA T. OLIVEIRA BRANCHER

**RACIONALIDADE INSTRUMENTAL E EDUCAÇÃO INFANTIL:
ANÁLISE CRÍTICA DO SISTEMA DE ENSINO APOSTILADO**

**GUARAPUAVA
2024**

ANGELA T. OLIVEIRA BRANCHER

**RACIONALIDADE INSTRUMENTAL E EDUCAÇÃO INFANTIL:
ANÁLISE CRÍTICA DO SISTEMA APOSTILADO DE ENSINO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de pesquisa: Políticas Educacionais, História e Organização da Educação Brasileira

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Luciane Neuvald.

**GUARAPUAVA
2024**

Catálogo na Publicação
Rede de Bibliotecas da Unicentro

B816r Brancher, Angela T. Oliveira
Racionalidade instrumental e educação infantil : análise crítica do sistema de ensino apostilado / Angela T. Oliveira Brancher. -- Guarapuava, 2024.
xiii, 131 f. : il. ; 28 cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Educação, 2024.

Orientadora: Luciane Neuvald
Banca examinadora: Aliandra Cristina Mesomo Lira, Marta Regina Furlan

Bibliografia

1. Educação Infantil. 2. Racionalidade Instrumental. 3. Sistema Apostilado de Ensino. 4. Teoria Crítica. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDD 370

TERMO DE APROVAÇÃO

ANGELA TEREZINHA OLIVEIRA BRANCHER

“RACIONALIDADE INSTRUMENTAL E EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE CRÍTICA DO
SISTEMA DE ENSINO APOSTILADO”

Dissertação aprovada em 15/03/2024 como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração em Educação, pela seguinte Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Luciane Neuvald
(Orientadora/UNICENTRO)

Prof.^a Dr.^a Marta Regina Furlan
(Membro Titular/UDEL)

Prof.^a Dr.^a Aliandra Cristina Mesomo Lira
(Membro Titular/UNICENTRO)

IRATI-PR
2024

Home Page: <https://www3.unicentro.br>

Campus Santa Cruz: Rua Padre Salvatore Renna, 875, Bairro Santa Cruz – Fone: (42) 3621-1000 – CEP 85.015-430 – GUARAPUAVA – PR
Campus CEDETEG: Alameda Élio Antonio Dalla Vecchia, 838, Bairro Vila Carli – Fone: (42) 3629-8100 – CEP 85.040-167 – GUARAPUAVA – PR
Campus de Irati: Rua Prof.^a Maria Roza Zanon de Almeida, Bairro Eng. Gutierrez – Cx. Postal, 21 – Fone: (42) 3421-3000 – CEP 84.505-677 – IRATI – PR



ePROTOCOLO

Correspondência Interna 169/2024.

Documento: **TermodeAprovacao.pdf.**

Assinatura Avançada realizada por: **Marta Regina Furlan de Oliveira (XXX.323.309-XX)** em 18/03/2024 19:48 Local: UEL/CECA/EDU.

Assinatura Simples realizada por: **Luciane Neuvald (XXX.268.831-XX)** em 15/03/2024 12:01 Local: CIDADAO, **Aliandra Cristina Mesomo Lira (XXX.936.850-XX)** em 18/03/2024 07:23 Local: UNICE/G/DEPE.

Inserido ao documento **776.382** por: **Diana Janice Padilha** em: 15/03/2024 11:24.



Documento assinado nos termos do Art. 38 do Decreto Estadual nº 7304/2021.

A autenticidade deste documento pode ser validada no endereço:
<https://www.eprotocolo.pr.gov.br/spiweb/validarDocumento> com o código:
7a2072155631f099c6a9a033fa0eb89d.

Dedico este trabalho a minha família que plantou comigo as sementes do conhecimento, juntos colheremos seus doces frutos.

AGRADECIMENTOS

É preciso agradecer o tempo, que fez barulho, mas também fez silêncio. É preciso agradecer as flores, que se fazem poesia, que são essência. É preciso agradecer a Deus, que faz o tempo, as flores e soprou em mim o fôlego de vida. É preciso agradecer a vida, que se fez dor, mas que hoje se faz a alegria.

E é com esse coração grato, que menciono minha família, meu alicerce. Aqueles que, com os corações conectados, me deram a mão nessa caminhada, Carlos e Manu obrigada por todo incentivo e compreensão, juntos somos um.

À professora Luciane Neuvald, minha orientadora tão paciente, obrigada pelo zelo, pelo carinho com suas palavras que me corrigiam em amor. Obrigada por compartilhar toda sua sabedoria, por acreditar em minha capacidade antes mesmo de mim.

À Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), em especial, ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UNICENTRO) e à CAPES, pelo estratégico apoio financeiro. Agradeço aos professores do PPGE, que contribuíram na minha trajetória, pela paciência em me ensinar e compreender minha jornada de me reconhecer como pesquisadora após a maternidade; foram dias difíceis, mas necessários nesse processo.

Às professoras Aliandra e Marta pelo aceite em compor a banca de avaliação de minha dissertação. As duas são inspiração como pesquisadoras, professoras, mães e multiplicadoras de conhecimento.

Aos amigos que fiz durante a caminhada, em especial Ligiane, Samuel e Vanessa, os quais, com certeza deixaram o trajeto mais leve. Obrigada pela parceria, pelos cafés, risos, companheirismo e pelas tantas ocasiões de aprendizagem.

Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto.

Theodor Wiesegrund Adorno

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

SAE	Sistemas Apostilados de Ensino
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
IBICT	Banco de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
Scielo	Scientific Electronic Library Online
SEE	Secretaria Estadual de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEFE	Sistema Educacional Família e Escola
SISU	Sistema de Seleção Unificada
NAME	Núcleo de Apoio à Municipalização do Ensino
MEC	Ministério da Educação e Cultura

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – <i>Print Screen</i> do site de compras da apostila	101
FIGURA 2 – Enunciados das atividades	104
FIGURA 3 – Sugestão de planejamento de aulas.....	105
FIGURA 4 – Atividade da apostila Letrar e o uso específico da linguagem	107
FIGURA 5 – Atividade da apostila Letrar e o uso de palavras de ordenamento .	108
FIGURA 6 – Objetivos e indicadores de aprendizagem e desenvolvimento	116

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Número de trabalhos por ano de publicação de acordo com os dados obtidos.....	55
--	----

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	– Sistemas Apostilados de Ensino sob perspectivas diversas	57
QUADRO 2	– Sistemas Apostilados de Ensino sob a ótica da Teoria Crítica	78
QUADRO 3	– Empresas que integram o Grupo Positivo	98

BRANCHER, Angela T. Oliveira. **Racionalidade instrumental e Educação Infantil: análise crítica do Sistema Apostilado de Ensino**. 2024. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste – Unicentro. Orientadora: Prof^a Dr.^a Luciane Neuvald, Guarapuava, 2024.

RESUMO

Na cultura de mercado, a emancipação pelo conhecimento é vista como uma ideia obsoleta. Baseados no discurso burguês, de que a educação necessita de reformas inovadoras, a busca pelo lucro possibilitou empresas rentabilizarem o ensino. Nesse sentido, os Sistemas Apostilados de Ensino surgem com a proposta de qualidade e eficiência, levando a um número significativo de adesões desses materiais nas escolas. As inquietações a respeito do ensino apostilado delinearam como problema central as seguintes questões: Como a racionalidade instrumental se expressa na apostila “Letrar” do grupo 4, do Sistema de Ensino Positivo? E qual a importância que ela exerce na constituição de uma subjetividade funcional? Diante desses questionamentos, o objetivo geral dessa pesquisa é refletir acerca do papel da racionalidade instrumental do Sistema Apostilado de Ensino, bem como suas especificidades, configurações e implicações na educação da infância. Como objetivos específicos, elencamos: discutir a configuração da razão e do processo de conhecimento no contexto do desenvolvimento da sociedade burguesa, tendo como fundamento a Teoria Crítica; explicitar os aspectos apontados pela bibliografia que discute os Sistemas Apostilados de Ensino no contexto da educação brasileira, a fim de caracterizar as discussões em torno desse tema; discutir a relação entre os Sistemas Apostilados de Ensino e a mercantilização da cultura; analisar como se expressa a racionalidade instrumental na apostila supracitada; e verificar dois aspectos: se o material analisado possui relação com a BNCC e se é elaborada em função desse documento. A metodologia adotada tem caráter qualitativo, ancorada na abordagem crítico-dialética, e ainda, se caracteriza como bibliográfica e documental, com análise da apostila “Letrar” do grupo 4 de Educação Infantil do Sistema Positivo de Ensino. Amparada nas reflexões de Theodor Adorno, Max Horkheimer e Walter Benjamin – autores da Teoria Crítica da Sociedade – elencamos, como procedimento de análise, as categorias: padronização, esquematismo, estilo, idioma, repetição, diversão, mecanização, dependência, frieza, homogeneização e mimetismo. Os resultados obtidos indicam que as apostilas operam sob uma racionalidade que não condiz com as características inerentes à infância, desacostumando as crianças de serem infantis. A frieza, a calculabilidade, a mecanização e as demais categorias que expressam a lógica instrumental, notadas nas atividades da apostila, cercam de muros a infância.

Palavras-chave: Educação Infantil, Racionalidade Instrumental, Sistema Apostilado de Ensino, Teoria Crítica.

BRANCHER, Angela T. Oliveira. **Racionalidade instrumental e Educação Infantil: análise crítica do Sistema Apostilado de Ensino**. 2024. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste – Unicentro. Orientadora: Prof^a Dr.^a Luciane Neuvald, Guarapuava, 2024.

ABSTRACT

This dissertation aimed to critically examine the instrumental rationality inherent in the Apostilado Educational System and its profound impact on the development of a utilitarian subjectivity. The central research inquiry is framed as follows: How does instrumental rationality manifest within the "Letrar" workbook of Group 4, part of the Positivo Educational System? The overarching objective is to explore the nuances, configurations, and implications of instrumental rationality within the realm of Early Childhood Education. Specific goals include deliberating on the formation of reason and the knowledge process in the context of the evolving bourgeois society, grounded in Critical Theory; elucidating key aspects discussed in literature pertaining to Apostilado Teaching Systems in the Brazilian educational landscape, aimed at characterizing the discourse surrounding this subject; examining the intricate relationship between Apostilado Teaching Systems and the commodification of culture; scrutinizing the expression of instrumental rationality in the aforementioned workbook and assessing its alignment with the BNCC (National Curricular Common Base), exploring if the material adheres to the principles outlined in this foundational document. The qualitative methodology adopted adheres to the critical-dialectical approach and is characterized by a bibliographical and documentary framework, drawing insights from the works of Theodor Adorno, Max Horkheimer, and Walter Benjamin—luminaries in the realm of Critical Theory. The findings suggest that workbooks operate within a rationality that diverges from the innate characteristics of childhood, conditioning young learners to adopt attitudes incongruent with their natural childlike tendencies. The workbook activities, marked by coldness, calculability, and mechanization, effectively encircle childhood within conceptual boundaries.

Keywords: Early Childhood Education, Instrumental Rationality, Apostilado Teaching System, Critical Theory.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. A CRÍTICA À RACIONALIDADE BURGUESA EM ADORNO E HORKHEIMER	22
1.1 A Teoria Crítica e o processo de desenvolvimento da razão no contexto da sociedade burguesa	23
1.2 A racionalidade instrumental e a destituição do sensível	31
1.3 A racionalidade instrumental e a frieza	38
1.4 A despotencialização da cultura: semiformação e indústria cultural	45
2. A MERCANTILIZAÇÃO DA CULTURA E O SISTEMA APOSTILADO	53
2.1 Os Sistemas Apostilados de Ensino: aspectos conceituais e metodológicos.....	56
2.2 As produções teóricas sobre o Sistema Apostilado de Ensino no Brasil.....	58
2.3 O Sistema Apostilado de Ensino sob a ótica da Teoria Crítica	79
3. A RACIONALIDADE INSTRUMENTAL EXPRESSA NA APOSTILA “LETRAR” DO SISTEMA DE ENSINO POSITIVO	89
3.1 O Ensino Apostilado no Brasil	90
3.2 O Sistema Positivo de Ensino	96
3.3 Análise da apostila nas categorias que expressam a lógica instrumental.....	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS	123

INTRODUÇÃO

Ser criança é desinventar objetos, é usar palavras que ainda não tenham idioma. Ser criança é poder ser um astronauta, um pássaro e um vulcão, é ser tudo e ao mesmo tempo, não precisar ser nada. É arte em forma de poesia, é colorir o som, escutar a forma e saborear as cores; ela comunica-se com o corpo todo e aprende incorporando o saber e o sabor do mundo. Transforma paus e pedras em castelos, nuvens em histórias, carrega água em peneiras. “As coisas que não têm nome são mais pronunciadas por crianças” (Barros, 2013, p.276).

Essa definição poética da criança não se dissocia da visão científica assumida neste trabalho, uma vez que a racionalidade destituída da sensibilidade consiste na expressão de um processo de conhecimento no qual o poder e a dominação se sobrepõem ao momento prazeroso do contato dos indivíduos com o mundo.

O conhecimento sensível oportuniza a compreensão do mundo como um campo aberto de possibilidades e não como um território de ordenamento e delimitação, no qual é necessária uma postura dominadora e austera, cuja expressão se encontra na mimese controlada – aquela que se enrijece e assume uma postura fixa e dominadora na relação entre o sujeito e o objeto. Contrária a ela, temos a mimese sensível, na qual o conhecimento e a sensibilidade não se dissociam, pois o processo de conhecimento é permeado pela acolhida do sujeito em relação ao objeto, o que confere uma multiplicidade de sentidos para as coisas, uma vez que a intencionalidade amorosa gera a proximidade e o desejo de revisitá-las incessantemente. Tal característica da infância é lembrada por Sarmiento (2004), por meio da reiteração.

Sarmiento (2004) discute formas culturais da infância que transcendem as posições sociais, de gênero e etnia que cada criança integra, sendo: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração.

Para o autor, a ludicidade, o brincar e o brinquedo se constituem como os primeiros elementos que fundamentam as culturas da infância, são condições de aprendizagem, que permitem à criança recriar o mundo. Na interatividade, a aquisição de conhecimento acontece por meio de pares, possibilitando à criança, apropriar-se do mundo que a rodeia, reinventá-lo e produzi-lo. Nela, a partilha de tempos, ações, representações e emoções contribui para o entendimento do mundo

e do processo de crescimento. A fantasia do real discorre sobre a imaginação e sobre como as crianças enxergam o mundo e atribuem significado às coisas, “É por isso que fazer de conta é processual, permite continuar o jogo da vida em condições aceitáveis para a criança” (Sarmiento, 2004, p.16). A reiteração diz respeito à repetição, ao pedido para que toque sempre a mesma música e para que se realize a mesma brincadeira, o mesmo ritual de sempre, “[...] de modo continuado e incessante, permitindo que seja toda a infância que se reinventa e recria, começando tudo de novo” (Sarmiento, 2004, p.16). Essa necessidade decorre das diferentes possibilidades que a criança encontra ao vivenciar novamente a mesma brincadeira, o que lhe permite reinventá-la.

Sendo assim, a infância não se reduz ao conceito de uma etapa da vida restrita ao ponto de vista biológico e psicológico, que prima pelo seu desenvolvimento e pela sua formação. Uma análise dessa natureza pode recair sobre o equívoco de concebê-la em oposição ao adulto, como um ser inacabado e incompleto, conforme características presentes nas concepções reducionistas e adultocêntricas. Ao contrário dessas concepções, a concepção da criança como um ser histórico-cultural permite pensar na condição infantil de forma plural e dinâmica. Assim, ela assume diferentes características e concepções conforme o contexto em que vive. A criança é “[...] um sujeito social, que interage com a história de hoje, presente no tempo e no espaço, fazendo a sua história e sendo transformada por ela” (Franco, 2006, p. 42).

A criança sempre existiu, embora o conceito de infância tenha sua origem vinculada às condições de desenvolvimento das relações de produção capitalista, nos séculos XVII e XVIII. Portanto, é um tributo da modernidade, que passa a regulamentar, institucionalizar e normatizar a condição da criança.

Franco (2006, p. 40) referencia Narodowski para ressaltar o vínculo que o autor estabelece entre o “ser-aluno” e o “ser-criança”, já que os dois termos se entrecruzam na sociedade moderna. A autora indaga se é mais importante ver a criança como aluno ou como alguém que necessita viver sua infância. Nessa última condição, a criança é produtora de cultura, cujas especificidades representam a forma de ela compreender e de simbolizar o mundo.

Apesar do conhecimento científico hoje disponível, compreender que a criança “[...] se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades

nos grupos e contextos culturais nos quais se insere” (Brasil, 1998, p.86), percebemos um afastamento dessa possibilidade. “Crianças e adultos não mais se misturam. Constituem suas histórias separadamente” (Furlan, 2020, p.6). Hoje, as instituições oferecem ‘área *kids*’, mas, para que sejam bem-vindas devem permanecer num lugar ‘feito para elas’ caso contrário precisam se comportar, fazerem silêncio, ficarem sentadas, fazerem-se de adultos.

O discurso também é controverso no âmbito escolar. Ao analisarmos os documentos norteadores da educação infantil, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010)¹, percebemos que, apesar de considerar as interações sociais como condições essenciais para o aprendizado, ao propor orientações específicas para a educação das crianças, “[...] instituem saberes que procuram, entre outros aspectos, disciplinar, regular e ‘produzir’ sujeitos de um determinado tipo” (Carvalho, 2015, p.467). Ou seja, os esforços para organizar o conhecimento como currículo estabelecem modos de regulação social.

Esse processo, legitimado por um modelo de conhecimento científico, universalizante e baseado na crença da razão instrumental, desconsidera as múltiplas interações e possibilidades de a criança sentir, perceber e compreender o mundo, desvalorizando a ludicidade.

A implementação de um planejamento curricular, fundamentado na Base Nacional Comum Curricular (Bncc/2017), estabelece normas para garantir as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas da Educação Básica. Na Educação Infantil, o documento destaca os campos de experiências: “O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (Brasil, 2018, p.40). Para Silva (2022, p.61), tal concepção “[...] busca a construção de um sujeito obediente, bem adaptado, conformado, ou seja, bem ajustado. Isso, por inferência, contraria quaisquer conquistas de perspectivas formativas voltadas para a autonomia e emancipação”. Trata-se de uma visão instrumental, que serve para organizar o que a criança deverá aprender, bem como controlar o trabalho docente, por meio de planejamento rígido, apostilamento, manuais e livros didáticos.

¹ Esta norma tem por objetivo estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas para esta fase da educação infantil.

A BNCC da Educação Infantil desenvolve uma espécie de seriação e hierarquização dos conteúdos e atividades a serem propostos no trabalho com as crianças. O modo como se apresenta, reforça a ideia de currículo como conjunto de práticas, ou, ainda, “como rol de atividades sequenciais, pelas quais se procederá à avaliação dos níveis de desenvolvimento infantil” (Barbosa; Silveira; Soares, 2019, p.86). Nessa ótica, ao sequenciar o conhecimento, é possível que se perca, a noção de totalidade do processo, abrindo caminho a uma racionalidade puramente instrumental.

Os Sistemas Apostilados de Ensino assemelham-se à lógica estabelecida na BNCC, embora sejam mais antigos que esta última. Por se tratar de um conjunto de materiais vendidos por editoras, dentre eles: as apostilas, avaliações, formação e capacitação dos professores e de toda a parte administrativa da escola, surgiram com a proposta de melhoria na educação, pois sua metodologia era atrelada ao sucesso na aprovação em vestibulares.

Assim que me formei no curso de Pedagogia, comecei a trabalhar em uma escola particular no município de Guarapuava-PR, ainda muito nova e com pouca experiência, o Sistema Apostilado de Ensino adotado nessa instituição trouxe uma direção para as minhas aulas. Apesar de achar o conteúdo extenso, não via malefícios na utilização de apostilas.

Quando tive a oportunidade de participar das aulas da disciplina “Tópicos Especiais em Educação XII: Teoria Crítica e Educação”, ministrada pela Professora Luciane Neuvald, juntamente com a participação no Grupo de Pesquisa Sociedade, Formação, Cultura e Tecnologia, ao qual esta pesquisa está vinculada, pude estreitar os vínculos entre a minha experiência profissional e o referencial teórico adorniano, dando origem e profundidade a este estudo.

A partir de estudos da Teoria Crítica, foi possível notar que o ensino apostilado volta-se à preparação para etapas posteriores de ensino, intencionando a constituição de uma individualidade apta a aderir à racionalidade própria da sociedade capitalista, ou seja, à racionalidade instrumental, possível de identificar o aspecto antecipatório, calculista, abstrato, todos controlados de razão. O conteúdo é determinado, as crianças devem apenas ingeri-lo e responderem atividades repetidamente, de modo a prepará-las para reconhecer as ocasiões em que deve utilizar aquele tipo de conhecimento. Ao se tornarem portadoras de métodos, as

crianças limitam-se a dominar conhecimentos meramente técnicos necessários à vida cotidiana.

Por meio de um levantamento de publicações, constatamos um resultado de apenas trinta e seis produções de resumos, dissertações e teses entre 2001 e 2023 que abordam o tema. Essa carência de investigação somou-se ao meu interesse pelo estudo dessa questão, uma vez que atuei como professora em redes privadas de ensino durante sete anos e todas eram adeptas ao apostilamento.

A partir desses estudos, afirmamos que os SAEs são produtos da Indústria Cultural, pois seu uso pode causar o empobrecimento das experiências, haja vista, que todo modo de operar da escola é determinado pela empresa que produz o sistema. As interações, a ludicidade e o brincar dão lugar a incontáveis páginas de exercícios; o contemplar da natureza perdeu o tato, as sensações são apenas de um liso papel impresso. Se para Benjamin (2002), o brincar significa sempre libertação, os SAEs cercam de muros toda a infância.

Frente a esse contexto e considerações, as inquietações a respeito do ensino apostilado delinearão como problema central as seguintes questões: Como a racionalidade instrumental se expressa na apostila “Letrar” do grupo 4, do Sistema de Ensino Positivo? E qual a importância que ela exerce na constituição de uma subjetividade funcional?

As inquietações a respeito do ensino apostilado delinearão como problema central as seguintes questões: Como a racionalidade instrumental se expressa na apostila “Letrar” do grupo 4, do Sistema de Ensino Positivo? E qual a importância que ela exerce na constituição de uma subjetividade funcional?

Diante desses questionamentos, o objetivo geral dessa pesquisa é refletir acerca do papel da racionalidade instrumental do Sistema Apostilado de Ensino, bem como suas especificidades, configurações e implicações na educação da infância.. Os objetivos específicos consistem em: discutir a configuração da razão e do processo de conhecimento no contexto do desenvolvimento da sociedade burguesa, tendo como fundamento a Teoria Crítica; explicitar os aspectos apontados pela bibliografia que discute o ensino apostilado no contexto da educação brasileira, a fim de caracterizar as discussões em torno desse tema; discutir a relação entre sistemas apostilados de ensino e a mercantilização da cultura; analisar como se expressa a racionalidade instrumental na apostila “Letrar” do grupo 4 do Sistema de Ensino Positivo e verificar dois aspectos, quais sejam: se as apostilas analisadas

possuem relação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e se são elaboradas em função desse documento.

A metodologia de pesquisa é qualitativa, ancorada na abordagem crítico-dialética. A produção de dados ocorreu por meio de estudo exploratório bibliográfico, com o levantamento das produções acerca do assunto nos últimos anos, tendo como base pesquisas de dissertações e teses, no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Banco de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e Scientific Eletronic Library Online (SciELO).

A pesquisa também é de característica documental, pois considera-se como documento “[...] qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação” (Mazotti, 1998, p.169), neste caso a apostila Letrar do grupo 4 de Educação Infantil do Sistema Positivo de Ensino. A escolha do material considerou a familiaridade da pesquisadora com ele, pois já havia trabalhado com esse sistema em anos anteriores e, também na disponibilização pela escola, da cópia do material para a pesquisa.

Os documentos foram analisados à luz da Teoria Crítica, mais especificamente na concepção de racionalidade instrumental, da qual elencamos as seguintes categorias de análise: a padronização, esquematismo, estilo, idioma, repetição, diversão, mecanização, dependência, frieza, homogeneização e mimetismo. Theodor W. Adorno, Walter Benjamin e Max Horkheimer são os principais autores que fundamentaram este trabalho.

O texto desta pesquisa está organizado em três capítulos.

No primeiro capítulo apresentamos a crítica que Adorno e Horkheimer fazem em relação à sociedade burguesa. Para esses autores, no capitalismo tardio, ou capitalismo monopolista, as relações obedecem a interesses econômicos e políticos globalmente estabelecidos, cabendo à Teoria Crítica esclarecer a transformação social resultante de um processo de desenvolvimento econômico, ou seja, compreender a natureza do mercado capitalista. A grande crítica que Adorno e Horkheimer fazem em relação à racionalidade burguesa, se dá pela utilização da razão como instrumento para algo sem reflexão, pensando apenas no aumento de capital.

O capítulo foi organizado em quatro seções. Nelas, abordamos como surgiu o conceito da Teoria Crítica e o conceito de razão a partir das obras: *Eclipse da Razão*

(2002), de autoria de Max Horkheimer e *Dialética do Esclarecimento* (1985), escrita em parceria com Theodor Adorno. Doravante a isso, buscamos compreender as diferentes dimensões que compuseram o conceito de razão, as quais, ao longo da história, ocasionaram o predomínio de uma forma de racionalidade com um caráter meramente instrumental e alheia aos interesses da vida humana.

Avaliamos como a racionalidade instrumental é voltada para o lucro e não para as necessidades humanas, transformando a sociedade em um mundo perfeitamente administrado. A indústria e sua forma de pensar, só se interessam pelos homens se forem seus clientes e/ou empregados, o que reduz a humanidade inteira à mesma fórmula exaustiva, e que, em qualquer um dos casos, serão vistos como objetos.

Por sua vez, a indústria cultural, conceito elaborado por Adorno e Horkheimer, empregado pela primeira vez em 1947, na obra *Dialética do esclarecimento*, é denunciada como um instrumento de massificação e alienação, capaz de modificar a maneira de perceber o mundo, agindo por meio da razão instrumental dos indivíduos, impedindo-os de pensar de forma crítica e de se portarem de maneira autônoma perante o mundo.

No segundo capítulo, nos empenhamos na produção do estado de conhecimento a fim de identificar as produções sobre os Sistemas Apostilados de Ensino e as categorizar entre produções que se fundamentam ou citam a Teoria Crítica em algum momento da pesquisa e produções que se fundamentam em outros aportes teóricos. Para isso, elaboramos análises estatísticas das pesquisas, estabelecendo relação entre os dados coletados, a fim de encontrar os enfoques mais presentes nas produções acerca do ensino apostilado.

No terceiro capítulo, objetivamos compreender como grandes grupos empresariais se inseriram no âmbito educacional, desde os cursos preparatórios até culminar na educação infantil. Essa investigação inicial, permitiu perceber que a expansão só foi possível, porque os SAEs operam, nas escolas, de acordo com a lógica do mercado; e descrever a história do grupo Positivo, bem como, a escolha do material para análise.

Também neste capítulo, fizemos o estudo do material a partir das categorias: calculabilidade, padronização, esquematismo, estilo, idioma, repetição, diversão, mecanização, dependência, frieza, homogeneização e mimetismo. Essas características foram escolhidas de acordo com a leitura da obra *Dialética do*

Esclarecimento, de Adorno e Horkheimer (1985). No decorrer do livro, os autores traçam a trajetória da razão na história que, ao longo dos anos, resultou na razão instrumental.

Esta, por sua vez, é evidenciada no segmento do texto “A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas”, no qual percebemos que as descrições dos aspectos que caracterizam a formalização da razão podiam ser observadas no Sistema Apostilado de Ensino. Portanto, o último objetivo desse capítulo, foi identificar se as categorias, características da Razão Instrumental, eram identificáveis em uma apostila do Sistema Positivo de Ensino e de qual forma acontecia.

Os resultados desta pesquisa apontam que os Sistemas Apostilados de Ensino operam sob uma racionalidade que não condiz com as características inerentes à infância. Pois, ensinando a criança a calcular probabilidades, ordenar e selecionar informações, orientar que tudo tem o seu lugar determinado e que o propósito das coisas precisa ser o mais óbvio possível, as possibilidades de aprendizado são cerceadas, edificando a subjetividade requerida pelo mercado.

1. A CRÍTICA À RACIONALIDADE BURGUESA EM ADORNO E HORKHEIMER

O objetivo deste capítulo é discutir a configuração da razão e do processo de conhecimento no contexto do desenvolvimento da sociedade burguesa, tendo como fundamento a Teoria Crítica.

O capítulo está organizado em quatro subcapítulos.

O primeiro subcapítulo versa sobre a Teoria Crítica e sobre o seu interesse pela reflexão acerca do desenvolvimento da razão no contexto da sociedade burguesa. Nesse contexto, a razão assume determinados aspectos que são fundamentais para o entendimento do nosso objeto de estudo, ou seja, o ensino apostilado na educação infantil.

O segundo subcapítulo se refere à destituição do sensível. Ao enveredarmos por esse caminho, pretendemos evidenciar como o ensino apostilado priva as crianças da experiencição do mundo, da relação sinestésica com ele e da possibilidade de compreendê-lo para além de seus aspectos formais e de sua nomenclatura. A criança é convidada a se pronunciar sobre as coisas, nomeá-las, classificá-las, numerá-las, sem vivenciar o contato direto com elas. Assim, o mundo é entendido e vivido por meio de sua representação. O resultado dessa perspectiva de ensino culmina com o lugar inexpressivo que é atribuído à brincadeira.

Corolária à dessensibilização, a frieza constitui-se em outra característica da razão instrumental e sua discussão é parte do terceiro subtópico. Nele, destacamos a aversão à diversidade e à singularidade promovidas pela razão instrumental, uma vez que sua obsessão pelo lucro a leva privilegiar o controle e a dominação. Nesse sentido, a racionalidade instrumental persegue a eficiência e a produtividade. Para alcançá-las, a racionalidade instrumental não atribui relevância à imaginação e à espontaneidade, pois esses aspectos escapam ao controle e ao esquematismo que lhes são característicos. No ensino apostilado, a frieza dificulta o estranhamento e a alteridade, uma vez que a lógica antecipatória dirige as percepções dos indivíduos.

Todos esses aspectos convergem para a despontencialização da cultura e para a semiformação promovida pela indústria cultural, cujo tema compõe o quarto subtópico deste capítulo. Esse vínculo é possível porque o ensino apostilado é uma forma de comercialização da cultura. Desse modo, ela se conforma à vida real e aos moldes da racionalidade técnica e operacional, próprias da razão instrumental. Para a educação infantil, tal forma de organização é problemática, pois a criança é

convidada a se adaptar ao mundo, quando o mundo deveria respeitá-la em sua individualidade.

Entendemos que essa inversão de valores é proposital, pois objetiva a formação do indivíduo nos moldes da racionalidade burguesa. Nesse contexto, o indivíduo precisa abdicar de sua individualidade a fim de promover a ordem do sistema.

1.1 Teoria Crítica e o processo de desenvolvimento da razão no contexto da sociedade burguesa

O conceito da Teoria Crítica surgiu de estudos realizados pelo grupo de pesquisa 'Instituto de Pesquisas Sociais', vinculado à Universidade de Frankfurt, criado em 3 de fevereiro de 1923², cujo objetivo principal era promover, em âmbito universitário, investigações científicas a partir da obra de Karl Marx (1818-1883). A produção dos pensadores como Pollock, Wittfogel, Fromm, Gumperz, Adorno, Marcuse, Horkheimer e outros intelectuais que passaram a contribuir regularmente com artigos, ensaios e resenhas os quais não se restringiam apenas a números publicados em revistas, mais do que isso, eles procuravam

[...] obter informações sobre a estrutura de personalidade da classe operária europeia. Segundo os teóricos de Frankfurt, essa classe teria perdido a consciência de sua missão histórica, submetendo-se a formas de dominação e exploração totalmente contrárias ao seu interesse emancipatório (Freitag, 1990, p.13-14).

Nesse sentido, os pesquisadores buscavam compreender as mudanças que aconteceram na sociedade burguesa ao longo dos anos, especialmente a não realização do prognóstico marxista de que o desenvolvimento industrial promoveria as condições necessárias para que o proletariado organizasse a revolução social.

A experiência vivenciada por Adorno e Horkheimer ao se refugiarem nos Estados Unidos da América para escapar da perseguição nazista, permitiu a compreensão de que o totalitarismo também faz parte dos regimes democráticos,

² Em 1923, a economia alemã ainda sofria os efeitos da Primeira Guerra Mundial, a pressão pelo pagamento das reparações acarretou a hiperinflação que devastou o país, foi uma das maiores crises econômicas da história da Alemanha. Fonte: < <https://www.dw.com/pt-br/h%C3%A1-100-anos-hiperinfla%C3%A7%C3%A3o-assolava-alemanha-e-hoje/a-64426189>>. Acesso em: 07 nov. 2023.

sendo a indústria cultural uma dessas expressões, uma vez que seus objetivos giram em torno da integração da sociedade.

No entanto, as preocupações dos teóricos frankfurtianos se expandiram para o mundo socialista, ao constatarem que nesses países, a razão também havia perdido o seu potencial crítico e dialético. Essa perda se materializou na existência de um regime burocrático e autoritário, cuja evidência está na morte de milhões de pessoas pela ditadura stalinista³ (1927-1953).

O governo autoritário nesse período não foi exclusividade da União Soviética, uma vez que o governo nazista, instaurado na Alemanha, repercutiu no mundo inteiro. Se não bastasse isso, os eventos históricos contrariaram o prognóstico de Marx, para quem o socialismo ocorreria primeiro em sociedades desenvolvidas. Os regimes instalados nesses dois países representaram, na concepção de Horkheimer, “[...] regimes totalitários que privilegiaram a razão instrumental em detrimento da razão emancipatória, tolhendo a liberdade individual em nome do bem geral” (Freitag, 1990, p. 41).

Para criticar e questionar a lógica capitalista, Adorno e Horkheimer escreveram o livro *Dialética do Esclarecimento*, no qual os filósofos buscaram compreender por que “a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie” (Adorno, Horkheimer, 1985, p.11). Desse modo, tomaremos esta obra como base teórica para as discussões aqui realizadas, bem como o livro *Eclipse da Razão*⁴, escrito por Max Horkheimer (2002), o texto “Teoria da Semiformação”, escrito por Theodor W. Adorno (2010) e trabalhos de alguns pesquisadores, os quais nos auxiliarão na compreensão dos conceitos frankfurtianos.

Segundo Freitag (1990), havia certo interesse dos pesquisadores em documentar como a classe operária enfrentava as crises específicas do capitalismo pois observavam que os trabalhadores não assumiam o seu destino histórico de revolucionar a ordem estabelecida. Tais condições levaram Horkheimer a abandonar

³ Stalinismo é o nome do regime totalitário construído por Josef Stalin, na União Soviética (URSS), entre 1927 e 1953. Esse governo promoveu o desenvolvimento do país às custas de uma duríssima repressão, a coletivização das terras soviéticas, industrialização do país, a perseguição por meio de expurgos e a resistência ferrenha contra os nazistas durante a Segunda Guerra Mundial foram acontecimentos que marcaram o período. Fonte: < <https://brasilecola.uol.com.br/historiag/governo-stalin.htm>>. Acesso em 06 nov. 2023.

⁴ De acordo com Bárbara Freitag (2004), o livro *Eclipse da razão*, na versão alemã de 1968, leva o título sugestivo de *Crítica à Razão Instrumental*. Nessa obra, Horkheimer discute a problemática da razão.

algumas teses centrais do materialismo histórico⁵, sem perder a convicção da necessidade de uma teoria crítica da sociedade. Esta se opõe à teoria tradicional, para a qual a

[...] necessidade do trabalho teórico significa o respeito às regras gerais da lógica formal, ao princípio da identidade e da não-contradição, ao procedimento dedutivo ou indutivo, à restrição do trabalho teórico a um campo claramente delimitado, a noção de necessidade para a teoria crítica continua presa a um juízo existencial: libertar a humanidade do jugo da repressão, da ignorância e inconsciência. Esse juízo preserva, em sua essência o ideal iluminista: usar a razão como instrumento de libertação para realizar a autonomia, a autodeterminação do homem (Freitag, 1990, p 41).

No texto 'Teoria tradicional e Teoria Crítica', Horkheimer (1980) critica a transposição do modelo matemático para as demais ciências. Essa transposição pressupõe a neutralidade científica e a orientação de um modelo abstrato e a-histórico, no qual a teoria é construída de cima para baixo, preservando-se das contradições da realidade. Sendo assim, a contradição é vista como um elemento hostil à cientificidade, cujo critério considera a conexão entre as premissas, pois tudo se resolve por meio de determinações intelectuais, ou seja, intracientificamente.

Segundo Adorno e Horkheimer (1985), o aumento da produtividade econômica resultou em dois aspectos: a criação de condições para um mundo mais justo e a superioridade imensa de grupos sociais sobre o resto da população – o que gerou uma grande contradição, uma vez que a justiça esbarra no grande poder conferido a uma pequena parcela da sociedade. Injustamente, quanto maior a quantidade de bens a ela destinados, maior será a impotência e a dirigibilidade da massa. De um lado, há a autonomia em relação ao título de propriedade jurídica, de outro, o surgimento de magnatas industriais.

A elevação do padrão de vida das classes inferiores, materialmente considerável e socialmente lastimável, reflete-se na difusão hipócrita do espírito. Sua verdadeira aspiração é a negação da reificação. Mas ele necessariamente se esvai quando se vê concretizado em um bem cultural e distribuído para fins de consumo. A enxurrada de informações precisas e

⁵ Dentre essas teses se encontra a de que o socialismo se instalaria em países desenvolvidos, que tivessem alto nível de desenvolvimento das forças produtivas, pois essas promoveriam as contradições sociais favoráveis para que o proletariado se insurgisse revolucionariamente – o que concretizaria a tese de que essa classe consiste em uma classe revolucionária. Horkheimer considera que na contramão do otimismo revolucionário está a contradição entre o progresso científico e a miséria humana.

diversões assépticas desperta e idiotiza as pessoas ao mesmo tempo” (Adorno; Horkheimer, 1985, p.14).

A grande crítica que Adorno e Horkheimer fazem em relação à racionalidade burguesa se dá pela utilização da razão como instrumento para algo sem reflexão, pensando apenas no aumento de capital. Um exemplo disso é o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), atualmente, obrigatório nas escolas. O estudo realizado por Freitas, Barba, Junior, Costa e Lopes (2017) relata que muitos professores utilizam o laboratório de informática apenas para realizar atividades descontextualizadas numa perspectiva alienadora, tornando os alunos apenas consumidores de informação.

A intenção de tornar o mundo um lugar mais justo, por meio do progresso e do avanço tecnológico é mera ilusão, pois o preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder é a alienação, e o “progresso converte-se em regressão” (Adorno, Horkheimer, 1985, p.14). A razão que ascende como promotora da liberdade se instrumentaliza, afastando-se do seu projeto originário, vendo-se, agora, presa nas artimanhas da dominação.

Os seres humanos impulsionados pelo estilo de vida que emerge de um instinto de sobrevivência ou autoconservação, assumem um caminho de fuga dos medos que lhe concede poder diante do misterioso que paira sobre a natureza. Nesse sentido, “o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores” (Adorno, Horkheimer, 1985, p.17). Para isso, o esclarecimento objetiva o desencantamento do mundo, substituindo a imaginação pelo saber e extinguindo os mitos.

A relação entre esclarecimento e mito, demonstra como cada um visa a superação do outro e ao mesmo tempo possui características que já lhe eram inerentes. O termo mito é a derivação da palavra grega *mythos* que significa fábula, narrativa, ação, aprofundando a explicação lexicográfica, podemos dizer que não se constitui apenas de uma narrativa fictícia, mas, no primeiro passo explicativo do desenvolvimento do saber humano, o mito surge com a busca para a explicação de fenômenos que ainda não eram compreendidos. Assim, para Adorno e Horkheimer (1985, p.20) “O mito queria relatar, denominar, dizer a origem, mas também expor, fixar, explicar. Com o registro e a coleção dos mitos, essa tendência reforçou-se. Muito cedo deixaram de ser um relato, para se tornarem uma doutrina”. Por sua vez,

com o avanço da ciência, o programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo, a dissolução dos mitos, a troca da imaginação pelo saber.

De acordo com Adorno e Horkheimer (1985, p. 19), “[...] o elemento básico do mito foi sempre o antropomorfismo, a projeção do subjetivo na natureza”. O mito contém o esclarecimento e o esclarecimento contém o mito, não se tratam, pois, de elementos separados, mas que se configuram num processo dialético sob o qual os autores analisam o desenvolvimento da razão. Tanto um quanto outro, se constitui em formas de explicação e de projeção do domínio humano sobre a natureza, ou seja, o homem é o elemento central, o protagonista.

O processo de desenvolvimento da razão renunciou à pretensão de semelhança à natureza, reduzindo tudo ao mesmo denominador comum: o ser humano, que destitui as distinções e renuncia à pretensão de se assemelhar à natureza, na qual se encontra a lembrança de sua proto-história e de uma vida na qual o desejo, o prazer e a necessidade não eram incompatíveis: “Para o esclarecimento abandonar-se imediatamente à vida sem relação racional com a autoconservação, regride à pré-história” (Adorno, Horkheimer, 1985, p. 41).

Na tentativa de se impor à natureza e de negar a si mesmo, como parte integrante dessa condição (natural), o homem utilizou-se do pensamento como uma ferramenta de abstração e de domínio. Dessa forma, o pensamento assumiu superioridade ao mundo sensível, ao objeto e à realidade, pois assim foi possível obter a unidade, a antecipação e a calculabilidade do mundo, cujos requisitos permitiram colocar cada vez mais a razão a serviço do poder, da lógica operacional, fria e indiferente à alteridade. Portanto, o expoente do pensamento colocava-se na dependência da realização social.

O ser humano deixou esvaír as experiências com o tato, cheiros e sensações desde a mais tenra idade, pois a escola não valida as atividades que não possuem registros feitos no papel. Nela, as crianças são forçadas a abandonar sua curiosidade sobre o mundo, para darem lugar aos exercícios de preparação para a próxima fase, não vivem o tempo presente, antes se tornam escravas daquilo que poderão se tornar e se esquecem de apenas serem.

Uma das teses de Adorno e Horkheimer (1985) é a de que o esclarecimento é a radicalização da angústia mítica, pois assim como o mito, o esclarecimento quis se impor sobre o mundo, eliminar as suas fraquezas. Porém, ao fazê-lo, manifestou o seu lado regressivo, expresso na absolutização das ideias e na aniquilação da

autocrítica, na medida em que se submeteu às necessidades exteriores e se converteu em pensamento movido pelo utilitarismo e pelo lucro. Essa é a perspectiva de Francis Bacon, um dos filósofos que representou essa tendência, na qual o conhecimento e a ciência deveriam estar a serviço do poder.

Nessas condições, a ciência, assim como o mito, caracteriza-se pelo totalitarismo, pois elege a autoconservação como fundamento, unifica o pensamento e elimina as contradições na tentativa de controlar a realidade. Por meio da matematização do mundo, a ciência acredita estar a salvo do retorno mítico, quando na verdade, o que acontece é a sua reificação e a perda de sua capacidade de pensar sobre si mesmo.

Nesse sentido, Habowski e Conte (2019, p.44), ao relacionarem ciência e tecnologia, mencionam que

[...] a educação como possibilidade de transformação de si, do outro e do mundo, precisa estar atenta aos fenômenos subjacentes às tecnologias digitais recentes, para que não recaia no relativismo da mera instrumentalização técnica. Afinal de contas, as máquinas fazem pensar em uma lógica diferente do que as pessoas, estas divergem principalmente pelas formas de pensar, que incorporam gostos, sentimentos e as máquinas não.

No que compete à formação e à educação, ensinar a pensar, diante da rapidez com que as evoluções tecnológicas se apresentam é um ato de resistência. A fluidez dos produtos ofertados, assim como os efeitos e facilitações que proporcionam, parece não encontrar espaço no mundo da reflexão, levando a ciência à submissão aos projetos e interesses do capital humano.

Quando Adorno e Horkheimer (1985, p. 38) ressaltam: “Não há nenhum ser no mundo que a ciência não possa penetrar, mas o que pode ser penetrado pela ciência não é o ser”, eles se referem ao formalismo lógico, à razão categórica que busca conhecer, enquadrar e subjugar o mundo por meio de imperativos categóricos. Dessa forma, o conhecimento vale-se do nominalismo e da classificação daquilo a que se refere. Nessa passagem, identifica-se uma crítica à razão burguesa, fria, indiferente e formal, corolária da compreensão kantiana na qual o conhecimento está atrelado ao sujeito e aos seus esquemas oriundos da estrutura de sua razão.

Diante desse panorama, a ciência propõe que haja desencantamento e superação do mito por meio do esclarecimento. Ao sugerir isso, o lugar que era

ocupado por deuses, semideuses e heróis abriu caminho às regras, a calculabilidade e a técnica. É nesse ponto que Adorno e Horkheimer consideram a respeito da imanência do esclarecimento no mito e das características míticas no esclarecimento, “[...] isso se deve ao fato de que o esclarecimento ainda se reconhece a si mesmo nos próprios mitos” (Adorno, Horkheimer, 1985, p.19).

Nesse ponto, compreendemos que a crítica feita ao mito e ao esclarecimento se embasa no caráter absolutizante que eles assumem, do qual podem deduzir toda e cada coisa. O esclarecimento que tinha a pretensão de desencantar o mundo caiu no precipício da calculabilidade, ficando a sociedade burguesa dominada pelo equivalente, quando destruídas as distinções; o mundo que era dominado por deuses, é submetido ao domínio dos homens.

Retomando a crítica que Adorno e Horkheimer tecem em relação à racionalidade burguesa, percebemos quão importante é compreendermos os conceitos de mito e de esclarecimento, pois

O preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem o poder. O esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens. Este conhece-os na medida em que pode manipulá-los. O homem de ciência conhece as coisas na medida em que pode fazê-las. É assim que seu em-si torna-se para-ele. Nessa metamorfose, a essência das coisas revela-se como sempre a mesma, como substrato da dominação. (Adorno, Horkheimer, 1985, P.21).

O esclarecimento, ao se comportar como ditador, se apropria do conhecimento das coisas para manipulá-las e, assim, subjuga-las. Pensando em capital, esse processo adquire maior significância, porque

[...] antes, só os pobres e os selvagens estavam expostos à fúria dos elementos desencadeados pelo capitalismo. Mas a ordem totalitária instala o pensamento calculador em todos os seus direitos e atém-se à ciência enquanto tal (Adorno, Horkheimer, 1985, p.75).

Ao longo das gerações, o domínio da ciência fez o ego das pessoas expandir e contrair com as perspectivas da autonomia econômica e da propriedade produtiva. O que era domínio apenas dos burgueses passa, também, para os donos de trustes totalitários e essa união promove uma organização extremamente forte com elevados ganhos de escala. Os participantes desse esquema ganham poder maior sobre a oferta de produtos no mercado, reduzindo a ciência “ao conjunto de métodos

de reprodução da sociedade de massas submetida” (Adorno, Horkheimer, 1985, p.75).

A sociedade atual, bem como o legado das revoluções estão à venda no mercado, tendo os chefes poder de negociar o produto e a vida dos trabalhadores, “[...] essa sociedade, na qual a política não é mais somente um negócio, mas o negócio é a política inteira” (Adorno, Horkheimer, 1985, p.143). A sociedade, cujo fundamento é especificamente econômico, disfarça a dominação com a produção. Se antes, os dominadores eram tão repressivos a ponto de desonrar as classes trabalhadoras, que assumiam todo o trabalho dos seus senhores e ainda viviam à sombra da dominação, agora, no mercantilismo, o monarca é transformado em dono de manufatura; a produção passa a ser admitida e o trabalho não é mais motivo de desonra e, ao dizerem que o trabalho não é motivo de vergonha, empoderam-se mais racionalmente do trabalho alheio.

Disfarçadamente, a burguesia se diz “gente como a gente” ao se incluir entre os produtores, mas os que a constituem continuam os mesmos rapinadores de sempre. Ao se apoiarem num contrato de trabalho e por possuírem a maquinaria e o material de trabalho, os fabricantes obrigam os trabalhadores a fornecerem o máximo possível. Denominam-se produtores, mas, no seu íntimo, reconhecem a verdade de que tudo se justifica no seu próprio lucro.

Na fábrica, o menor dos magnatas pode “dispor de um quantum de serviços e bens como jamais pôde nenhum senhor antes; os trabalhadores, porém recebem o chamado mínimo cultural” (Adorno, Horkheimer, 1985, p.144). Salário esse, que não precisaria ir muito longe para perceber como eram poucos os bens que poderiam se permitir, “só a relação do salário com os preços exprime o que é negado aos trabalhadores” (Adorno, Horkheimer, 1985, p.144).

Para ilustrar, podemos usar o exemplo no qual Adorno e Horkheimer (1985, p.25) mencionam Ulisses como um proprietário que administra a distância um pessoal numeroso, extremamente organizado, composto de servidores e pastores de animais. Ao anoitecer, depois de observar, de seu palácio, sua terra iluminada por fogueiras, pode deleitar-se em seus aposentos e dormir tranquilo, pois sabe que seus bravos servidores vigiam para afastar os animais selvagens e expulsar os ladrões da propriedade que estão encarregados de guardar.

Tal exemplo, nos permite refletir sobre a crítica feita por Adorno e Horkheimer em relação à racionalidade burguesa, porque, independente do setor da indústria

que analisarmos, haverá, sempre, um Ulisses gozando do árduo trabalho de outrem e se eximindo da culpa das precárias condições da massa, e trabalhadores, que se entregam à classe dominante e arriscam sua própria vida para ter o mínimo de vida.

Nas palavras de Zuin (1998, p.16),

[...] mesmo diante de todos os avanços técnicos e dos produtos gerados pela divisão social do trabalho cada vez mais complexa, fica presente a sensação de que algo está errado. Essa sensação recrudescer quando observamos a nítida relação entre o desenvolvimento das forças produtivas e a devastação irrefreável das naturezas interna e externa.

A dialética do avanço e do retrocesso tem no ensino apostilado sua manifestação expressiva. As características da racionalidade instrumental apresentadas no decorrer deste tópico nos levam a pensar nos seus impactos na educação infantil, por meio do ensino apostilado. Nesse sentido, a adaptação, a lógica universal sobreposta à particular, a coordenação, a classificação, a abstração, a ênfase na operacionalização e na necessidade de se manter a criança ocupada, convergem com a perspectiva de valorização do letramento precoce, da ordem, da repetição e da conversão da criança a uma lógica exterior aos seus anseios e especificidades – a qual orienta a lógica do ensino apostilado no contexto da educação infantil.

É verdadeiro afirmar que a racionalidade burguesa possui algumas características, além da alienação, que são importantes para a compreensão do objetivo deste trabalho. A parte introdutória deste capítulo nos permitiu conhecer a motivação de Adorno e Horkheimer ao escreverem a obra *Dialética do Esclarecimento*, bem como compreender conceitos como mito e esclarecimento e sintetizar sua crítica à racionalidade burguesa. Entretanto, cabe ressaltar a importância de aprofundar alguns conceitos como: racionalidade instrumental e suas características, semiformação e indústria cultural.

1.2 A racionalidade instrumental e a destituição do sensível

Nesta subunidade, pretendemos analisar o conceito de razão a partir de dois escritos: *Eclipse da Razão* (2002), de autoria de Max Horkheimer e *Dialética do Esclarecimento* (1985), escrita em parceria com Theodor Adorno. Nessas obras, buscaremos compreender as diferentes dimensões que compuseram o conceito de

razão, as quais, ao longo da história, ocasionaram o predomínio de uma forma de racionalidade com caráter meramente instrumental e alheia aos interesses da vida humana.

O processo de esclarecimento foi revelado em sua dimensão negativa, cuja regressão o aproxima dos mitos. A crítica à dialética do esclarecimento mostrou o predomínio de uma racionalidade instrumental, que promete uma vida liberta e justa para todos, por meio da possibilidade de sustentar verdades universais.

Contudo, a ideia de uma razão instrumental não teve origem na obra *Dialética do Esclarecimento* (1985), pois ela pode ser encontrada, na obra *Eclipse da Razão* (2002), escrita por Horkheimer, a qual permite vislumbrar a transformação sofrida pela razão, culminando em seu aspecto adaptativo, ou seja, no seu vínculo com a operação: “a razão em seu sentido próprio de logos, ou ratio, sempre esteve essencialmente relacionada com o sujeito, com a sua faculdade de pensar” (Horkheimer, 2002, p.12). Importante destacar que Max Horkheimer não estabelece uma visão linear nos conceitos de razão, mas constrói uma dialética entre eles. Para o autor, um conceito não exclui o outro, entretanto para auxiliar na compreensão deles, abordaremos os conceitos separadamente estabelecendo as ligações sempre que necessário.

O ponto de partida deste estudo consiste em tratar a concepção de razão a partir de uma visão macro: o conceito de razão objetiva. Ela é apresentada por Horkheimer como expressão de uma concepção presente em grandes sistemas filosóficos como uma potência intrínseca no próprio mundo objetivo encarnada na própria realidade.

Esta concepção afirmava a existência da razão não só como uma força da mente individual, mas também do mundo objetivo: nas relações entre os seres humanos e entre classes sociais, nas instituições sociais, e na natureza e suas manifestações (Horkheimer, 2002, p.10).

A razão objetiva seria o conceito concreto da razão, pois trata de verdades universais, os fatos ditam se uma ação é certa ou errada: “O grau de racionalidade de uma vida humana podia ser determinado segundo a sua harmonização com essa totalidade” (Horkheimer, 2002, p.10).

Para compreendermos com mais clareza, a razão objetiva se manifesta como expressão de algo que está no próprio mundo, ou seja, o mundo em si mesmo é

racional; nesse sentido, o mundo não é real porque é projetado na mente humana num formato racional, mas porque a própria realidade é racional em si mesma. O homem possui capacidade de compreender o mundo pela racionalidade encarnada no próprio mundo e não pelas sensações organizadas pela racionalidade da mente humana.

A ênfase na razão objetiva era colocada mais nos fins do que nos meios, sua atenção não está na coordenação do comportamento e nos objetivos, mas nos conceitos, por mais mitológicos que eles se apresentem, seja como um deus supremo ou como o destino humano. Esse conceito, entendido como princípio inerente da realidade, faz referência a objetivos maiores relacionados com a natureza e com a vida humana em sua totalidade, e não apenas com objetivos da vida imediata.

Nas palavras de Bueno (2020), o indivíduo é capaz de sintonizar o seu comportamento se souber quais são os fins que orientam a vida em si mesma, qual é o objetivo maior do projeto. Pois a sua forma de ver o mundo, vislumbrando esses objetivos maiores, permite que o homem sintonize com uma realidade do próprio mundo. A razão objetiva, portanto, é a expressão maior de uma concepção ética de critérios universais válidos para todos os seres e coisas existentes.

Por outro lado, em oposição à racionalidade objetiva, Horkheimer conceitua a razão subjetiva, que é entendida como uma faculdade subjetiva da mente humana existindo como funcionamento abstrato do pensamento, nela o próprio conceito “se explica por si mesmo, de que a própria indagação é supérflua. Ao ser pressionado para dar uma resposta, o homem médio dirá que as coisas racionais são as que se mostram obviamente úteis” (Horkheimer, 2002, p.9). Ou seja, uma pessoa racional é aquela que por classificação, inferência ou dedução é capaz de decidir o que é útil para ela pelo pensamento abstrato.

Na subjetividade, o indivíduo se relaciona com meios e fins, e utiliza procedimentos que são tidos como certos, como botões na porta de um elevador com setas indicando para cima e para baixo, a partir dos desenhos deduz que, ao apertar o botão com a seta para cima irá subir e vice-versa, pois os símbolos gravados são autoexplicativos. O propósito das coisas precisa ser o mais óbvio possível, em suma, “a razão subjetiva se revela como a capacidade de calcular probabilidades e desse modo coordenar os meios corretos com um fim determinado” (Horkheimer, 2002, p.11).

Nessa concepção, o termo razão é usado para transmitir a relação de um objeto ou de um conceito com um propósito e não para caracterizar o objeto em si mesmo. Essa faculdade subjetiva de pensar foi o agenciador para dissolução da superstição, entretanto, ao acusar a mitologia como criação do sujeito desenvolveu uma objetividade em si própria. A exemplo disso, Horkheimer (2002) menciona a teoria pitagórica dos números, que nasceu da mitologia astral e se transformou quando negou explicações naturais para racionalizar o universo e adotou argumentos lógicos para isso, reduzindo todas as coisas a números. Desse modo, a razão subjetiva é uma expressão limitada e está relacionada com o domínio técnico da natureza.

Contrária à razão objetiva, a subjetividade parte do pressuposto de que a razão não é uma potência do próprio mundo, ela se refere a uma capacidade subjetiva da mente, é nesse sentido que ela se converte em um instrumento técnico de domínio do mundo, transformando-se em uma versão limitada da racionalidade. Assim como a racionalidade objetiva está para o mundo em si mesmo, a subjetiva diz respeito, muito mais, à inteligência do homem.

Por se tratar de uma capacidade subjetiva da mente, entendemos que apenas o sujeito pode ter verdadeiramente razão. Horkheimer (2022, p.11) exemplifica essa afirmação quando diz que, se

Uma instituição ou qualquer outra realidade é racional, geralmente queremos dizer que os homens a organizaram de um modo racional, que eles aplicaram a esta instituição ou realidade, de modo mais ou menos técnico, a sua capacidade lógica e de cálculo. Em última instância, a razão subjetiva se revela como a capacidade de calcular probabilidades e desse modo coordenar os meios corretos com um fim determinado.

Outra característica que difere a razão objetiva da subjetiva, é o fato de que na primeira, a razão é focada no conceito em si mesmo, já na segunda, o termo é usado para transmitir uma ideia, precisamente a relação desse conceito com um propósito. Entretanto, enganoso é o pensamento de que os dois conceitos de razão estão simplesmente em oposição, “[...] historicamente, ambos os aspectos subjetivo e objetivo da razão estiveram presentes desde o princípio, e a predominância do primeiro sobre o último se realizou no decorrer de um longo processo” (Horkheimer, 2002, p.12). Esse processo de predominância de um conceito sobre o outro, que Horkheimer menciona como eclipse da razão, onde a subjetividade se posiciona à

frente da objetividade, ocorre quando a faculdade subjetiva de pensar tentou dissolver a superstição, porém, ao acusar a mitologia como falsa objetividade, isto é, como uma criação do sujeito, desenvolveu uma objetividade em si própria.

O que Horkheimer chama de crise atual da razão, é o fato de que “[...] na medida em que é subjetivada, a razão se torna também formalizada” (Horkheimer, 2002, p.13). Ora, se a subjetividade está, basicamente no pensamento do homem, é considerável refletir sobre os fatores que interferem para que esse indivíduo determine se qualquer objetivo em si mesmo é ou não desejável. Isso porque, entende-se que todas as escolhas que faz, estão intimamente ligadas a outros fatores e não somente à razão, como suas crenças e preferências por exemplo.

O ápice da questão está em compreender a contradição que a razão subjetiva comunica, pois se a subjetividade está no pensamento do homem e este mesmo homem possui suas preferências, logo subentende-se que cada indivíduo se fundamenta em suas próprias vontades, naquilo que julga ser racional. Neste caso não é a razão que regula nossas relações com os outros seres humanos e com a natureza. Horkheimer utiliza o exemplo de um tribunal de trânsito em julgamento, onde o juiz indaga se a maneira de o acusado dirigir era racional, na verdade o que ele quer dizer é se o comportamento do indivíduo seguiu padrões reconhecidos na sociedade. Na maior parte dos casos, ser racional significa submeter-se a leis e princípios de autoridade, “[...] o que por sua vez conduz ao conformismo com a realidade tal como ela é” (Horkheimer, 2002, p.16).

A partir desse pensamento, Horkheimer (2002, p.23) sintetiza a história do termo razão, desde os seus primórdios até os dias atuais, “[...] a um estado de coisas em que até mesmo a palavra razão é suspeita de conotar alguma entidade mitológica. A razão se liquidou a si mesma como agente de compreensão ética, moral e religiosa”.

Quando a razão alcança esse estado de aniquilamento, os princípios políticos que antes eram fundamentados na razão objetiva, como “as ideias de justiça, igualdade, felicidade, democracia, propriedade” (Horkheimer, 2002, p.25) passam a se autorrealizar com base na dimensão intelectual e forma. Nessas condições, essas ideias estão fadadas à redução e seu conteúdo individual se sobrepõe ao seu conteúdo coletivo. Ao perder a sua autonomia, a razão se transformou, mais uma vez, em um instrumento, a partir do qual os homens tornam-se capazes de dominar tecnicamente a natureza indiferentemente dos fins, ou seja, produzem meios

técnicos que nem sempre irão servir à humanidade como um todo, porque desta vez, a razão é capaz de ignorar finalidades (emancipatórias, voltadas para a liberdade e para a democracia) para se concentrar exclusivamente no domínio técnico e instrumental do mundo, ou seja, para a adaptação às necessidades do processo produtivo..

Neste ponto, “[...] tendo cedido em sua autonomia, a razão tornou-se um instrumento” (Horkheimer, 2002, p.26). Ou seja, a própria faculdade de pensar se reduziu a uma parcela da produção industrial, o pensamento perdeu o seu valor e ganhou um preço, a humanidade se transformou em estatísticas que demonstram os potenciais para o crescimento do capitalismo. Nesse momento, “[...] seu valor operacional, seu papel no domínio dos homens e da natureza tornou-se o único critério para avaliá-la” (Horkheimer, 2002, p.26).

O conceito de razão instrumental, que subsidiará as reflexões ulteriores, trouxe certa organização conceitual, mas não no bom sentido, pois sintetizou o conhecimento, separou e o guardou em caixas etiquetadas.

Pela denotação da semelhança, os conceitos eliminaram o incômodo de enumerar qualidades e servem melhor assim para organizar o material de conhecimento. São pensados como simples abreviações dos itens a que se referem. Qualquer uso dos conceitos que transcenda a sumarização técnica e auxiliar dos dados factuais foi eliminado como um último vestígio de superstição. Os conceitos foram ‘aerodinamizados’, racionalizados, tornaram-se instrumentos de economia de mão-de-obra. (Horkheimer, 2002, p.26).

A razão, por sua vez, que transitou do mundo para a faculdade de pensar dos homens, agora habita no processo industrial, submetendo-se à reificação. As ideias se tornaram automáticas, os pensamentos perderam seu próprio significado; até mesmo a linguagem passou a ser apenas um instrumento de produção, seja para comunicar os elementos intelectuais da produção ou para orientação das massas. Tudo está fadado a uma operação, pois, para que um pensamento ou ideia faça sentido é necessário garantir um sentido prático para ela, até mesmo o ócio, o recreio e a distração, tudo é suspeito “[...] de alguma espécie de interesse comercial, pois a verdade não é um fim por si mesmo” (Horkheimer, 2002, p.27).

O homem não é mais dono do seu próprio pensamento, antes “cada palavra é considerada uma força poderosa que pode destruir a sociedade e pela qual aquele que fala deve ser responsabilizado” (Horkheimer, 2002, p.27). Não há mais diferença

entre pensamento e ação, pois ambos são atos e todos são confrontados pelo que dizem ou não dizem. O fato de se expor ou de emitir, não livra ninguém de ser classificado ou rotulado, todos são engavetados junto ao seu destino circunscrito.

Por meio da linguagem, a realidade e o objeto têm suas qualidades dissolvidas no pensamento, uma vez que a palavra é o fundamento da abstração, a qual se tornou o instrumento do esclarecimento e a forma pela qual ele opera. A palavra permite o distanciamento do sujeito em relação ao objeto e à dissolução das qualidades sensíveis que estão presentes nele. A característica abstrata da palavra também permite que ela seja apropriada pelo esclarecimento – na sua forma dominadora e adaptativa – como um meio de nivelar a realidade e de reproduzi-la, conforme a conveniência. Essa por sua vez, nos reporta à indústria cultural e à sua capacidade de conformar as ideias e as imagens com os seus princípios financeiros.

Ao perder a tutela de seu próprio pensamento, o homem, que possui a razão como diferencial de outros animais, perde também sua identidade e, quanto mais suas “[...] ideias se tornam automáticas, instrumentalizadas, menos alguém vê nelas pensamentos com um significado próprio. São consideradas como coisas, máquinas” (Horkheimer, 2002, p.27). O próprio ser humano, destituído de sua sensibilidade, tornou-se reificado. Nessa condição, até mesmo suas próprias emoções se evaporam.

Segundo o ponto de vista da razão instrumental, a vida cotidiana só faz sentido se servir a um propósito maior, pois cada vez menos suas ações objetivam um fim e em si mesmo. Um trabalhador que chega a casa após um dia de labuta, não vai descansar ou cuidar de sua saúde por seu próprio bem-estar, ele faz isso para que no dia seguinte tenha recuperado sua energia produtiva. Um passeio ao ar livre, ganha do pano de fundo de letreiros e logotipos como paisagem; as obras de arte são apresentadas como mercadoria, “ao invés do prazer, o que se busca é assistir e estar informado, o que se quer é conquistar prestígio e não se tornar um conhecedor” (Adorno, Horkheimer, 1985, p.131).

No âmbito educacional, as crianças não são conhecidas pelas suas singularidades e especificidades, mas como números que alimentam estatísticas de baixo, médio ou alto rendimento. “Tudo só tem valor na medida em que se pode trocá-lo, não na medida em que é algo em si mesmo” (Adorno, Horkheimer, 1985, p.131). O professor precisa planejar sua aula baseado apenas nas habilidades acadêmicas que a criança irá desenvolver; o brincar de massinha não pode ser

justificado somente como um estimulador de sensações, mas como instrumento para desenvolver a motricidade e facilitar a alfabetização. As pinturas não são expressões de arte, mas mecanismos para ensinar a escrever dentro das linhas do caderno. Todas as coisas são percebidas como pontes para servir para outra coisa, por mais vaga que seja a percepção dessa coisa.

Dessa forma, o pensamento assumiu superioridade ao mundo sensível, ao objeto e à realidade, pois, assim, foi possível obter a unidade, a antecipação e a calculabilidade do mundo, cujos requisitos permitiram colocar cada vez mais a razão a serviço do poder, da lógica operacional, fria e indiferente à alteridade. Cabe ressaltar, que o motivo que permitiu a entrada de uma razão meramente instrumental, segundo Adorno e Horkheimer (1985), foi a abertura que a burguesia teve para impor seu domínio às outras classes sociais, resultando numa razão não emancipatória, mas instrumental. O conhecimento, a ciência e a tecnologia que vislumbravam a possibilidade de um novo mundo perderam seu potencial.

É nesse sentido que “a racionalidade técnica se torna a racionalidade da dominação. Saber e conhecimento, nessa perspectiva, são sinônimos de poder, de um poder tão universal e onipresente como o é a razão instrumental” (Pucci, 2007, p.26). Essa razão nada mais é do que a própria razão capitalista, cujo pensamento se vê envolvido pelo lucro, já que, agora, tudo se baseia na eficiência e no dinheiro.

1.3 A racionalidade instrumental e a frieza

A racionalidade instrumental surge quando a razão perde o objetivo de emancipação do homem e dá lugar à alienação. “A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesma” (Adorno, Horkheimer, 1985, p.100). A história da civilização se caracteriza como a história de uma razão que foi se fortalecendo num processo de instrumentalização, ao ponto de parecer dispensável o pensar como atividade da razão. Horkheimer, no prefácio de *Eclipse da Razão*, menciona que esta razão “tal qual é entendida e praticada em nossa civilização, a racionalização progressiva tende, em meu modo de ver, a obliterar a própria substância da razão em nome da qual se apoia a causa do progresso” (Horkheimer, 2002, p.10).

Uma sociedade alienada é uma sociedade doente, pois seu funcionamento depende das relações de poder. Adorno e Horkheimer mencionam isso quando definem que

A própria dominação que, mesmo sendo absoluta, é, em sentido próprio, sempre um mero meio, torna-se nessa projeção irrefreada, ao mesmo tempo, seu próprio fim e o fim de outrem, ou melhor, o fim em geral. Com a enfermidade do indivíduo, o aparelho intelectual aguçado do homem atua de novo contra os homens como a arma cega da pré-história animal, que ele nunca deixou de ser para a espécie, ao se voltar contra todo o resto da natureza. (Adorno, Horkheimer, 1985, p.156)

Quando os autores mencionam a frieza como uma característica da razão instrumental, não devemos fantasiar cenas de guerra com homens se digladiando, embora em muito se pareça, mas sim numa bondade velada, na qual se cria uma atmosfera de camaradagem segundo os princípios da ciência empresarial, com o único objetivo de aumentar a produção. Essa atmosfera não está restrita apenas a grandes empresas, mas inserida na vida cotidiana dos indivíduos.

A instrumentalização da razão é fria, pois inculca nas pessoas que a vida é assim mesmo, que é difícil para todo mundo, mas que não devemos olhar apenas os acontecimentos ruins, mas aproveitar o que é bom. Afinal, tudo o que realmente vale a pena, sempre demora tempo para conquistar. “Assim é a vida, tão dura, mas por isso mesmo tão maravilhosa, tão sadia” (Adorno, Horkheimer, 1985, p.125). O sofrimento se faz necessário, pois, quanto mais penoso é o caminho, maior será a impressão de que algo grandioso, magnífico e poderoso está sendo feito.

No âmbito educacional, as escolas com maior prestígio são aquelas que possuem o maior número de aprovados em vestibulares, que alfabetizam crianças ainda muito pequenas, independentemente de quão massacrante é o método de ensino. Os resultados não passam de uma bondade velada, uma forma de seduzir e impactar as famílias, cujo preço para garantir uma vida boa aos seus filhos é a própria vida deles. No âmbito do ensino apostilado, percebemos essa mesma lógica, cuja definição desacostuma as crianças de viverem a sua condição infantil, na medida em que a posição de aluno e a vida futura se sobrepõem à infância e à vida presente.

Como a racionalidade instrumental é voltada para o lucro e não para as necessidades humanas, a sociedade se transforma em um mundo perfeitamente administrado pela sociedade burguesa. Para exemplificar essa situação, Adorno e

Horkheimer (1985), utilizam o exemplo de um concurso de viagem, cuja vencedora foi uma datilógrafa, não por sua competência ou criatividade, mas porque possuía vínculos com pessoas importantes. Isso revela a impotência de todos, os seres humanos tornaram-se materiais, “[...] a tal ponto que os que dispõem deles podem elevar um deles aos céus para depois jogá-lo fora: que ele fique mofando com seus direitos e seu trabalho” (Adorno, Horkheimer, 1985, p.121). A indústria e sua forma de pensar, só se interessa pelos homens se forem seus clientes e/ou empregados, reduzindo a humanidade inteira à mesma fórmula exaustiva, e que em qualquer um dos casos serão vistos como objetos.

Absolutamente tudo o que acontece é calculado, não existe imprevisibilidade. No trabalho, os homens são forçados a seguirem sequências padronizadas e quando saem delas, iludidos de possuir alguma autonomia, recaem nas mesmas sequências padronizadas, sem que tenham consciência disso:

Os ritmos binários dos últimos hits são facilmente memorizados e fornecem a sensação do retorno a uma eterna banalidade. Já os detalhes fungíveis que predominam nos mais “variados” filmes de ação, tais como a introdução musical numa sequência da fita, fazem bem mais que nos tranquilizar com a promessa de que o vilão terá um castigo merecido. Ambas as circunstâncias parecem estar dizendo que a vida possui sempre as mesmas tonalidades e que devemos nos habituar a seguir os compassos previamente demarcados. A provável sensação de monotonia é facilmente compensada pela felicidade de se sentir integrado (Zuin, 2001, p.13).

Para que a razão pudesse chegar a um alto nível de integração, a opressão da sociedade teve de assumir uma forma coletiva, na qual é possível impor uma falsa identidade do universal e do particular. “Sob o poder do monopólio, toda cultura de massas é idêntica, e seu esqueleto, a ossatura conceitual fabricada por aquele, começa a se delinear” (Adorno, Horkheimer, 1985, p.100). A estratégia é apresentar um modelo único do modo de viver e defender que apenas esse modelo é o correto, sem usar máscaras os dirigentes não estão preocupados em encobrir a fria ideologia que pregam, mas confessam publicamente sua estratégia: publicar as cifras de seus rendimentos para aumentar a ideia de necessidade social de seus produtos. É uma máquina que não para de girar, porque se cria uma necessidade e, quanto mais as pessoas acreditam que precisam daquilo para viver, maior será o efeito manada.

O fato de que milhões de pessoas participam dessa indústria imporia métodos de reprodução que, por sua vez, tornam inevitável a disseminação

de bens padronizados para a satisfação de necessidades iguais. [...] Os padrões teriam resultado originariamente das necessidades dos consumidores: eis por que são aceitos sem resistência (Adorno, Horkheimer, 1985, p.100).

Tomemos alguns exemplos, sobre os quais talvez nunca tenhamos refletido, mas que são comumente apresentados na vida cotidiana: as bolsas de valores que despencam durante um período difícil, fazendo com que investidores vendam suas ações; a indústria farmacêutica que acentuou a importância do colágeno para saúde, fazendo com que a venda dessa proteína crescesse, mesmo que o efeito esperado não possuía efeitos clínicos comprovados; na educação, ao perguntar à comunidade escolar por que as salas são divididas em séries e turmas, por que as aulas são, na maioria das vezes, expositivas, por que há filas, entre outras indagações pertinentes. A falta de resposta para essas perguntas é o maior indicador de que estamos diante de um comportamento de manada, homogeneizador, apenas repetindo o que todos fazem, sem saber os motivos para isso.

Contudo, a credulidade, a aversão à dúvida, a temeridade no responder, o vangloriar-se com o saber, a timidez no contradizer, o agir por interesse, a preguiça nas investigações pessoais, o fetichismo verbal, o deter-se em conhecimentos parciais: isto e coisas semelhantes impediram um casamento feliz do entendimento humano com a natureza das coisas e o acasalaram, em vez disso, a conceitos vãos e experimentos erráticos: o fruto e a posteridade de tão gloriosa união pode-se facilmente imaginar (Adorno, Horkheimer, 1985, p. 17).

A razão que se manifesta como promotora da liberdade, ao se tornar um instrumento de dominação, afastou-se do seu projeto originário, ao invés de emancipar o homem, dominou não só a natureza, mas o próprio homem. A singularidade e a essência de cada indivíduo desaparecem, pois não existem indivíduos únicos, todos são sempre iguais e consomem os mesmos produtos. Para Zuin (1992, p.24):

Novamente, revela-se a perversidade dessa lógica interativa, pois para que as pessoas possam se reconhecer e serem reconhecidas como cidadãos, necessitam se identificar com um sistema que finge atender, mas que, no entanto, reprime seus desejos de uma forma extremamente violenta, punindo qualquer tipo de comportamento que não seja adequado a seus dogmas. Nesse tipo de sociedade, rarifica-se cada vez mais a possibilidade de que as pessoas se responsabilizem umas com as outras.

É angustiante se pensar que ninguém sai ileso, nem mesmo as crianças. O formalismo lógico e a frieza burguesa inerentes ao processo do conhecimento defrontam-se com os pensamentos sensível e mimético, os quais caracterizam o pensamento infantil. Para estes, não existe uma separação entre o objeto ou palavra??? e a coisa, por isso as crianças denominam as coisas pelo que são, pela sua forma e função. As crianças têm a capacidade de nomear e perceber o mundo de maneira sinestésica e menos aberta à classificação, e não conforme a razão instrumental, promovida pela sociedade burguesa.

É nesse sentido que Adorno e Horkheimer (1985, p.169) criticam a condição do processo civilizatório que consiste em desacostumar as crianças de serem infantis, ou seja, recalcar a imaginação, substituindo-a pelo pensamento ordenado e esquemático da sociedade capitalista. As crianças são induzidas a estimar atividades esportivas e a lazeres que sejam lucrativos, em detrimento do apreço pelo conhecimento.

A racionalidade instrumental é uma espécie de antolho, que limita a visão e força os indivíduos a olharem apenas para a frente evitando que se distraiam ou saiam do rumo, “[...] a cegueira alcança tudo, porque nada compreende” (Adorno; Horkheimer, 1985, p.142). A sociedade atual se estrutura, onde todos os legados das revoluções estão à venda no mercado, onde os grandes chefes negociam a vida das nações fechados em seus escritórios, enquanto o público se distrai com o preço do novo artigo de moda, constituindo-se uma sociedade na qual a política não é mais somente um negócio, mas o negócio é a política inteira. É, pois, a sociedade que disfarça a dominação nos meios de produção. Parafraseando Adorno e Horkheimer (1985), é possível afirmar que, antes, os dominadores eram repressivos, sem escrúpulos, abandonavam todo o trabalho a classes inferiores e menosprezavam aqueles que estavam sob sua dominação; hoje, embora o trabalho não seja algo que possa trazer vergonha ao indivíduo, ainda se constitui instrumento para os burgueses se apoderarem mais racionalmente do trabalho de outrem.

Horkheimer (2002, p.7) lamenta as novas condições nas quais a humanidade está envolvida. No prefácio de sua obra *Eclipse da Razão*, descreve sua impressão de que o conhecimento técnico, ao mesmo tempo em que se expande, reduz o horizonte da atividade do pensamento humano, a autonomia do indivíduo, a sua capacidade de resistir ao crescente mecanismo de manipulação de massas e a sua imaginação. “O avanço dos recursos técnicos de informação se acompanham de um

processo de desumanização. Assim, o progresso ameaça anular o que se supõe ser o seu próprio objetivo: a ideia de homem” (Horkheimer, 2002, p.7).

Brandão (1989, p.51) postula que: “[...] a serenidade apolínea torna-se, para o homem grego, o emblema da perfeição espiritual, e, portanto, do espírito”. A analogia entre Apolo e a imagem da beleza, da harmonia e da exatidão por meio da racionalidade, é estabelecida por Nietzsche, autor que é uma das referências instadas por Adorno e Horkheimer (1985) na Dialética do esclarecimento.

A seriedade apolínea caracteriza a personalidade de Ulisses, descrita por Adorno e Horkheimer (1985) como racional, astuto, prudente, meticoloso e calculista. Ele personifica a individualidade burguesa e os predicados que lhe são convenientes. Ulisses reverencia o esclarecimento, já que as atitudes que o caracterizam exaltam o sacrifício e a renúncia como necessários à sua autoconservação. A personagem da epopeia homérica antecipa as exigências que recaem sobre o sujeito no mundo capitalista.

A anti-razão do capitalismo totalitário, cuja técnica de satisfazer necessidades, em sua forma objetualizada, determinada pela dominação, torna impossível a satisfação de necessidades e impele ao extermínio dos homens – essa anti-razão está desenvolvida de maneira prototípica no herói que se furta ao sacrifício sacrificando-se. A história da civilização é a história da introversão e do sacrifício. Ou por outra, a história da renúncia. Quem pratica a renúncia dá mais de sua vida do que lhe é restituído, mais do que a vida que ele defende. Isso fica evidente no contexto da falsa sociedade (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 61).

O esclarecimento no contexto da sociedade burguesa intensifica o realismo e a exigência de que o indivíduo se comporte sobriamente, de modo que o seu desejo seja subestimado, uma vez que este é considerado incompatível com o pensamento. Nessas condições, cabe à natureza – aos nossos desejos e impulsos – a adaptação, cuja efetivação se dá na forma do recalque da mimese. No entanto, na *ratio* que recalca a mimese, se constitui-se como tal, uma vez que configura a mimese recalçada, ou seja, “[...] a mimese do que está morto. O espírito subjetivo que exclui a alma da natureza só domina essa natureza privada da alma imitando sua rigidez e excluindo-se a si mesmo como animista” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 62).

O esclarecimento coloca os indivíduos em uma situação análoga àquela vivida por Ulisses, para quem se apresentava a impossibilidade de escolha de uma

rota alternativa, na qual fosse possível escapar dos monstros marinhos Cila e Caribde. Nesse sentido, restava-lhe o enfrentamento das situações desafiadoras – o que ele fez usando sua astúcia. Para ilustrá-la, Adorno e Horkheimer (1985) citam o episódio no qual Ulisses ludibria o Monstro Polifemo, dizendo que seu nome é *Oudes* (ninguém) e não Odisseu. A astúcia é descrita por esses autores como a capacidade de explorar a distinção, valendo-se da palavra como uma forma de modificar o objeto.

Ulisses descobre a relação entre a palavra e a coisa e, assim, antecipa o formalismo prototípico do esclarecimento burguês, no qual a adaptação por meio da linguagem contém o esquema da matemática moderna, ou seja, a pura abstração e o distanciamento entre a representação e o conteúdo daquilo que está sendo representado.

Ulisses é o indivíduo performático da sociedade burguesa e dos indivíduos cujo *modus operandi* integrará a conduta daqueles a quem é reservado o comando da sociedade. Assim, desde a infância, a conduta desses indivíduos será moldada pela disciplina, pela previsibilidade, pelo ordenamento, pela capacidade antecipatória e estrategista.

No contexto do ensino apostilado, essa necessidade é claramente expressa e se efetiva por meio da renúncia, já que as crianças são integradas precocemente ao mundo adulto e letrado – o que pressupõe abdicar do prazer, do lúdico e da brincadeira

O episódio no qual Ulisses se intitula ninguém para escapar do gigante Polifemo expressa o seu dilema: perder-se ou anular-se. A segunda opção foi a escolhida pelo herói, que nega sua identidade na tentativa de se autoconservar. Essa situação é análoga àquela vivida pelos indivíduos na sociedade burguesa. Para estes, resta-lhes a identificação cega com os coletivos oferecida pela indústria cultural.

1.4 A despotencialização da cultura: semiformação e indústria cultural

O termo semiformação, na língua alemã corresponde a *Halbbildung* (Halb: metade e *Bildung*: formação/cultura). Adorno (2010) define a semiformação como parte da estrutura da sociedade que se baseia na exploração e na dominação.

Contrário ao que se pode deduzir, a semiformação não está em um estágio anterior a formação cultural, mas a sucede.

A palavra alemã *Bildung* reporta-se à cultura numa esfera subjetiva, referindo-se a um processo de formação, ou seja, no desenvolvimento de potencialidades humanas subjetivas, neste caso, empregando, então, a expressão Formação Cultural. Nesse processo, ocorre o estranhamento e a reapropriação entre o espírito e o mundo enquanto seu objeto, “[...] numa tensão contínua entre autonomia e adaptação, aceitação do mundo objetivo e negação, afirmação do espírito, contrapondo a natureza. Este tensionamento constitui a cultura” (Bandeira; Oliveira, 2012, p.227).

A possibilidade de uma semiformação está colocada, segundo Adorno (2010), pela própria estrutura da cultura, cujo conceito, num sentido restrito, dialoga em dois momentos: o do espírito e o da adaptação. De um lado, a *Bildung* se encarrega de formar seres humanos autônomos e emancipados, mas o fracasso do ideal de uma sociedade racional com princípios de igualdade e justiça permitiu que o processo formativo se satisfizesse em si mesmo. A formação deveria ser parte do indivíduo livre e enraizado em sua própria consciência, que não maculasse seus impulsos mesmo atuando na sociedade.

No entanto, quando espírito e adaptação se distanciam, o sentido original de *bildung* se vê em contradição, resultando na semiformação:

Esse duplo caráter da cultura nasce do antagonismo social não conciliado que a cultura quer resolver, mas que demanda um poder que, como simples cultura, não possui. Esse desejado equilíbrio é momentâneo, transitório. Na hipóstase do espírito, mediante a formação cultural, a reflexão glorifica a separação social colocada entre o trabalho do corpo e o trabalho do espírito. A antiga justiça quer justificar-se como superioridade objetiva do princípio de dominação [...]. Mas a adaptação é, de modo imediato, o esquema da dominação progressiva (Adorno, 2010, p.11-12).

Desse modo, o autor discute sobre os fatores sociais que interferem na formação cultural, como o desenvolvimento do capitalismo e o advento da revolução científico-tecnológica, que provocou certa retração das ideias. Quando a burguesia tomou o poder na Inglaterra no século XVII, ela estava mais consciente e desenvolvida economicamente que o sistema feudal. Ou seja, a formação permitiu que os burgueses desempenhassem suas tarefas econômicas e administrativas com superioridade, não apenas emancipando-os ou lhes dando privilégios em relação às

peças desprovidas de riqueza. “Sem a formação cultural, dificilmente o burguês teria se desenvolvido como empresário, como gerente ou como funcionário” (Adorno, 2010, p.14).

Nesse cenário, apenas os proprietários se preocupavam em despertar a consciência de si mesmos; os proletariados, por sua vez, caminhavam em sentido oposto.

Não foi por acaso que os socialistas alcançaram sua posição chave na história baseando-se na posição econômica objetiva, e não no contexto espiritual. Os dominantes monopolizaram a formação cultural numa sociedade formalmente vazia. A desumanização implantada pelo processo capitalista de produção negou aos trabalhadores todos os pressupostos para a formação e, acima de tudo, o ócio (Adorno, 2010, p.14).

Segundo Pucci (1998), quando, depois de muitas lutas, os trabalhadores reivindicaram seus direitos para melhorar as condições de vida e ter acesso a uma formação cultural, os burgueses, ludibriando seus serviços, lhes apresentaram uma falsificação da formação. Fazendo-os consumir os produtos que a indústria cultural disponibiliza para ocupar seu tempo livre, convertendo esse tempo em trabalho e reproduzindo a lógica da mercadoria, assim, a semiformação fundamenta-se numa ideia ilusória de emancipação, desprovida de conteúdo real.

Nessa situação, a cultura que visava emancipar o homem se converteu, satisfeita de si mesma, em um valor. “A formação que se esquece disso, que descansa em si mesma e se absolutiza, acaba por converter-se em semiformação” (Adorno, 2010, p.10). Um indivíduo semiculto, é aquele que excluiu os resquícios de sua capacidade criativa, afetiva, simbólica e lúdica, negando a si mesmo o desenvolvimento de um potencial crítico que provoque o surgimento de uma práxis transformadora, no lugar disso vive uma realidade falsa, de mera aparência.

Portanto, quando a cultura é convertida em mercadoria, consolidam-se as bases da semiformação. Para Adorno (2010), até o século dezenove a cultura respeitável era um privilégio, cujo preço era o aumento do sofrimento dos não cultos. No século vinte, os espaços das fábricas comportavam todos os elementos da cultura.

De uma parte, percebemos a dissolução da cultura enquanto potencial libertador dispersa nos produtos distribuídos em massa pela indústria cultural, de outra, avulta a progressiva socialização da semiformação. Sem

possibilidade de superar a dependência econômica, a classe dominada absorve as representações dos valores culturais dominantes, desapropriando-se, desta forma, da capacidade de compreensão da própria situação dentro da sociedade e, assim, do papel que pode exercer no sentido de transformá-la. A semiformação constitui o resultado de um processo sistemático de dominação da formação cultural pelos mecanismos político-econômicos dominantes (Bandeira; Oliveira, 2012, p.230).

A semiformação, diferente do ideal da formação, que se esforça em ser um processo de emancipação do homem como sujeito da práxis social, torna esses sujeitos acomodados à dominação a que estão submetidos; não importa ser, o que realmente importa é parecer ser; assim, o progresso se converteu em regressão.

No entanto, Adorno apresenta que a única forma de combater a semiformação, é ainda a formação cultural tradicional que, mesmo sendo questionável, parece ser a única antítese possível. Para o autor, não é uma questão de voltar ao passado, mas compreender como era a ideologia, para que, assim, possamos ultrapassá-la. Contudo, a indústria cultural, num sentido mais amplo, colabora para a semiformação, porque sua face se assume como cultura, mas seu espírito é a semicultura.

Por sua vez, a indústria cultural, conceito elaborado por Adorno e Horkheimer empregado pela primeira vez em 1947, na obra *Dialética do Esclarecimento*, é denunciada como um instrumento de massificação e alienação, capaz de modificar a maneira de se perceber o mundo, agindo por meio da razão instrumental dos indivíduos, impedindo-os de pensar de forma crítica e de se portarem de maneira autônoma perante o mundo. Segundo Neuvald (2011), o termo veio para substituir a ideia de cultura de massa, porque esta era associada à cultura popular e à espontaneidade que lhe é característica, contrariando a intenção dos autores, interessados em enfatizar a administração da cultura, cujo aspecto é constituinte da indústria cultural.

Nessa perspectiva, ao se referir à indústria cultural, Adorno (1995, p. 46) afirma que o “[...] esclarecimento se converte, a serviço do presente, na total mistificação das massas”, ou seja, essa indústria provoca a alienação das pessoas pelos meios de comunicação de massa e não concede espontaneidade alguma. A afirmativa do autor de que “O mundo inteiro é forçado a passar pelo filtro da indústria cultural” (Adorno, 1985, p.104), é uma importante reflexão, pois, numa sociedade capitalista que é regida pela indústria de entretenimento, o indivíduo é alienado e suas capacidades humanas acabam atrofiando, resultando em uma sociedade que,

mesmo estando no mais alto grau de desenvolvimento tecnológico, mantém a população atrasada em relação a sua própria civilização.

A lógica reguladora da indústria cultural coincide com a lógica do sistema. Assim, ela expande absolutamente o poder do capital, abrangendo a esfera da cultura, que passa a ser regulada pelos interesses econômicos e pela produção massificada. A indústria cultural torna cada vez mais coesa a unidade do sistema, estreitando a relação entre a racionalidade técnica e a racionalidade da dominação.

Além disso, vale ressaltar a capacidade da indústria cultural dirigir a espontaneidade do público – o que ela o faz por meio de seu esquematismo e de sua capacidade antecipatória, sendo o aperfeiçoamento da técnica um instrumento que permite absolutizar a imitação e maximizar a capacidade da indústria cultural deturpar a realidade, reduzindo a tensão entre essa e a obra produzida: “Quanto maior a perfeição com que suas técnicas duplicam os objetos empíricos, mais fácil se torna hoje obter a ilusão de que o mundo exterior é o prolongamento sem ruptura do mundo que se descobre no filme” (Adorno; Horkheimer, 1995, p. 118).

A relação entre a cultura e a razão instrumental, ou melhor, a relação entre o desenvolvimento técnico da ciência e a ideologia da dominação, tornam os bens culturais elementos de massificação, gerando um caos cultural, pois, na contemporaneidade, a tudo se confere um ar de semelhança. Por esse motivo, ao analisar as características da indústria cultural é possível levantar uma análise da cultura da sociedade contemporânea.

As características do indivíduo burguês não são exclusivas de uma única pessoa, mas de uma sociedade. “É como se a individualidade prometida pela forma burguesa de vida já se frustrasse em si mesma, dado que sua realização sempre ficou aquém de seu projeto” (Freitas, 2006, p.334).

A cultura de massa é descrita como narcisista por Freitas (2006), porque suas produções visam exaltar a imagem que o indivíduo faz de si mesmo. Um fato curioso, pois a cultura não é o resultado do conjunto de características de uma única pessoa, neste caso, a cultura de massa possui um caráter substancialmente ilusório, pois cria um exército de indivíduos iguais, mas que pensam ser diferentes.

Segundo Amorim (2008, p.109), a produção da cultura é o resultado da transformação da natureza, gerando aspectos intelectuais e materiais que se integram. Porém, nesse processo de produção da cultura a humanidade perde o controle sobre a sociedade e a cultura por ela produzidas, ocasionando o inverso e

fazendo que a criatura domine o seu criador, o que o leva à alienação. Nesse sentido, pode-se dizer que a dominação se efetiva pelo domínio de divindades, as quais, criadas pelo próprio homem passam a doutriná-lo, seja em exemplos míticos ou na forma de seres reais como a indústria ou a lógica da ciência positivista: “A indústria cultural se caracteriza, pois, por uma massificação cultural que gera uma mercantilização da cultura, de um lado, e pela alimentação e sustentação do sistema de dominação, de outro” (Silva, 2007, p.74).

A indústria cultural se modela pela regressão mimética, ela cria uma tendência para identificação e dirige a sociedade para seguir seus próprios modelos, que podem ser representados pelos seus produtos, sendo válido lembrar que, dentro dessa indústria, as pessoas também são vistas como produtos. As escolas veem seus alunos precificados, já que, nas instituições públicas o valor é pelo que é gasto com cada criança e em particulares, preço é calculado pelo quanto é arrecadado. Em ambas, do resultado financeiro.

Assim, é possível organizar as necessidades de uma sociedade e ao mesmo tempo se colocar como único instrumento capaz de satisfazê-las, dando a impressão de que, ao aderir aos produtos vendidos pela indústria cultural, o indivíduo possa ter uma vida mais divertida, leve.

Entretanto, a regressão da cultura é acompanhada da regressão do pensamento, na medida em que ela se apresenta como um brinde torna-se uma mercadoria paradoxal:

A necessidade de não ter nenhum pensamento próprio também se manifesta no produto que prescreve a reação e no nivelamento subjetivo, consistindo em uma versão simplificada, repetitiva, banalizada e estereotipada dos produtos culturais, que se submetem aos moldes adaptativos da cultura, à lógica da racionalidade instrumental, minando as potencialidades emancipatórias na medida em que os indivíduos são privados do exercício da autocrítica reflexiva (Neuvald, 2011, p.18).

A respeito disso, Adorno menciona que a evolução da técnica da indústria cultural não trouxe apenas padronizações ou produções em série, entretanto, para que não se perdesse o controle houve, também, a necessidade de amordaçar a consciência individual. A exemplo disso, o autor compara o telefone e o rádio: o primeiro permite que o indivíduo desempenhe seu papel de sujeito e o outro, transforma todos seus consumidores em ouvintes, que ouvem autoritariamente os programas, iguais uns aos outros.

Ademais, cria-se uma falsa ilusão de que os indivíduos possuem autonomia de escolha ao consumir certos produtos. Seguindo o mesmo exemplo do rádio, o fato de existirem várias estações para ouvir, não pode esconder que, entre uma música e outra, o conteúdo que é transmitido é deveras, igual. Organizam-se então, categorias para distinguir um produto de outro, “O fornecimento ao público de uma hierarquia de qualidades serve apenas para uma quantificação ainda mais completa” (Adorno; Horkheimer, 1985, p.102).

Esse esquema mostra-se no fato de que os produtos são idênticos, embora sejam embalados diferentemente. O valor de um produto é automaticamente ligado à sua qualidade: quanto mais caro, melhor ele é. “Os valores orçamentários da indústria cultural nada têm a ver com os valores objetivos, com o sentido dos produtos. Os próprios meios técnicos tendem cada vez mais a se uniformizar” (Adorno; Horkheimer, 1985, p.102).

Em seu lazer, a indústria cultural controla os consumidores por meio da diversão, as canções de sucesso com breves sequências de intervalo, fáceis de memorizar; as novelas que ressurgem ciclicamente; os filmes que o herói salva a todos, tudo está pré-definido, são “clichês prontos para serem empregados arbitrariamente aqui e ali e completamente definidos pela finalidade que lhes cabe no esquema” (Adorno; Horkheimer, 1985, p.103). Além disso, toda produção é articulada por especialistas para parecer o mais próximo possível da vida cotidiana: a sensação de assistir a um filme e ter a impressão de já ter vivido algo semelhante, o conforto de prever como irá terminar o vídeo, adivinhar o compasso da música logo nas primeiras notas, e ao fim trazer a sensação de felicidade em poder prever tudo.

Dessa forma, o detalhe torna-se rebelde, tudo que é novo pode apresentar um risco, por isso, é eliminado na cultura administrada. Nela nada surge sem que já tenha sido previsto, nada resta a ser classificado pelo consumidor que seja reproduzido pela indústria cultural. Assim, o que é oferecido como arte, na realidade é apenas mais um produto que sucumbiu à técnica.

A indústria cultural amarrou tão forte o homem ao seu trabalho, que só lhe possibilitou escapar pelo ócio. Entretanto, para encontrar o prazer no ócio, ele não deve exigir esforço, pois o descanso é automaticamente ligado à faculdade de não pensar, já que toda ligação lógica que vise um esforço intelectual é escrupulosamente evitada. O pensamento é massacrado e despedaçado. Em áreas

destinadas ao lazer de crianças, observamos mais televisores do que livros de literatura, nas escolas, o momento de descanso é conhecido como a hora do recreio, que ao soar do sino, pequenos corpos saem de suas salas correndo, desorientados, com as mentes cansadas, pois pensar é cansativo. O ato de estudar é reconhecido por elas, como exercícios maçantes, repetitivos, nunca visto com prazer.

O anúncio feito é que todas as necessidades possam ser satisfeitas pela indústria cultural, mas que elas sejam organizadas de tal sorte que os indivíduos se vejam nelas unicamente como eternos consumidores.

O inusitado da manipulação exercida pela indústria cultural sobre os homens é que, mesmo quando a sociedade se põe contra ela, essa rebelião é o resultado lógico do desamparo para o qual ela própria o educou. Tudo é facilmente substituído, as pessoas se tornaram substituíveis, pois tornaram-se exemplares comuns a todos os outros. O que as diferem não são suas especificidades ou a condição econômica, mas tão somente, a sorte. O plano irracional da indústria cultural desenvolveu a ideia de que dentro do sistema todos podem ser poderosos, basta que se entreguem de corpo e alma aos seus projetos e renunciem sua própria felicidade. Que grande ironia! A razão burguesa que se consolidou no discurso de tornar o mundo mais justo, roubou do homem seu corpo e sua alma.

Em síntese, a indústria cultural dirigida às massas, torna-se um instrumento de dominação. Nesse sentido, a denúncia à indústria cultural é fundamental para a construção do pensamento crítico, para revelar os artifícios dessa sociedade e permitir que seja percebido em que medida a sociedade burguesa enquadra as massas. A crítica assim elaborada se dirige a um projeto emancipatório. “Portanto, a superioridade do homem está no saber, disso não há dúvida” (Adorno; Horkheimer, 1985, p.17).

Cientes de que a consequência da indústria cultural é a semiformação, podemos afirmar que seu interesse é o processo formativo dos indivíduos. Isso acarreta numa proximidade da indústria cultural e da educação formal. Nesse sentido, a escola tem constituído um campo aberto para operar a lógica instrumental, deixando marcas incorruptíveis nos processos formativos. A maneira como são distribuídos os conteúdos curriculares, sua forma reduzida, fragmentada, impossibilitando a criança ser desafiada a pensar. O domínio da lógica quantitativa, que exalta a quantidade de informações, exigindo dos infantis apenas memorização de fórmulas, datas e nomes, que tão rapidamente serão esquecidos.

Todas essas características se assemelham a tudo que vimos até o momento, sobre a indústria cultural.

As instituições de ensino passam a fazer parte de um mercado de serviços deveras lucrativo, seguindo a mesma lógica da concorrência. Mercantiliza-se o processo educacional em seu conjunto, tanto na rede privada como pública, jogando no mercado de trabalho indivíduos cada vez mais isolados, egoístas e indiferentes, cada vez mais administrados e inaptos à experiência, formados para serem consumidores de bens efêmeros e descartáveis, que perdem seu valor logo após a aquisição (Bandeira; Oliveira, 2012, p.6).

A partir dessas considerações, é possível compreender o vínculo entre a indústria cultural e o sistema apostilado e, uma vez que este tem como princípio a adaptação às demandas do sistema econômico, ele procura conciliar o lucro imediato com a necessidade de produzir subjetividades ajustadas e conformadas à vida real.

Assim, no próximo capítulo buscaremos refletir sobre o uso dos materiais utilizados no sistema educacional, embora cientes de que o colapso da formação cultural que se pode observar por toda parte, não é fruto apenas das insuficiências do sistema e dos métodos da educação. Adorno (2010, p.8) argumenta que “[...] reformas pedagógicas isoladas, embora indispensáveis, não trazem contribuições substanciais”. Porém, é por meio da educação, como processo formativo, que possibilitará o homem se inserir histórica e culturalmente na sociedade como sujeito, servindo-se do próprio entendimento.

2. MERCANTILIZAÇÃO DA CULTURA E O SISTEMA APOSTILADO

O objetivo deste capítulo é discutir a relação entre os Sistemas Apostilados de Ensino e a mercantilização da cultura, bem como explicitar os aspectos apontados pela bibliografia que discute os SAEs no contexto da educação brasileira, a fim de caracterizar as discussões em torno desse tema.

A mercantilização da cultura tem como signatária a indústria cultural. Nela prevalece o aspecto econômico como o elemento regulador da produção, do consumo, da circulação, da forma e do conteúdo dos produtos culturais. A mercantilização da cultura e a indústria cultural são conceitos afins, uma vez que expressam a destituição do potencial emancipatório da cultura, ao submetê-la aos valores de troca, preterindo o mundo da liberdade em função do mundo da necessidade.

A destituição do potencial emancipatório da cultura anula o seu aspecto constitutivo: a sua capacidade de protestar contra a generalidade, contra a massificação e a padronização da vida. A cultura é incompatível com a indústria e o mercado. Ela recusa a identificação com o mundo e com a lógica da necessidade. Dessa forma, a cooptação da cultura pelo mercado consiste na semicultura e na semiformação, entendidas como sucedâneo da formação e da cultura.

A visão planificada da cultura, a exploração da heteronomia, a conformação à vida real, a visão antecipatória e esquemática dos produtos culturais, seu ajuste e padronização consistem em algumas das características do processo semiformativo. Segundo Adorno (2010), “Os sintomas de colapso da formação cultural que se fazem observar por toda parte, mesmo no estrato das pessoas cultas, não se esgotam com as insuficiências do sistema e dos métodos da educação, sob a crítica de sucessivas gerações”. Para o autor, mesmo as reformas educacionais sendo indispensáveis, se exercidas de forma isoladas não trazem contribuições substanciais.

Gruschka (2008) faz uma crítica expressiva em relação às instituições de ensino. Para ele, não vemos apenas o mimetismo dos setores econômicos, mas a transformação dos conteúdos em mercadoria. Assim, exige-se da educação a mesma lógica interna que regula os outros âmbitos que seguem o imperativo econômico pelo fato de as possibilidades formativas são serem afetadas pela reorganização dos assuntos escolares, com o objetivo de disponibilizá-los no

mercado. Nessas condições, a relação aluno/professor é regulada pela relação entre o cliente e o prestador de serviço. Por meio de projetos inovadores, práticas empreendedoras o docente almeja atrair sua clientela e satisfazer as cobranças familiares.

Por conseguinte, a educação, como espaço formativo, está cada vez mais envolvida nos mecanismos da indústria cultural, pois ao se envolver no mundo dos negócios de forma mais eficiente, confunde escolarização e consumo, “na medida em que torna os alunos consumidores de uma mercadoria-lição que promete valor de troca e trabalho não fatigante, divertido e rotineiro como acesso ao conhecimento” (Gruschka, 2008, p.177). Neste caso, a educação não é necessariamente um fator de emancipação, na verdade é exatamente o contrário, o que justifica a necessidade da crítica permanente.

Não é preciso ir aos grandes centros para observar escolas divulgando suas metas e resultados, anúncios em forma de cartaz de grandes dimensões estampam rostos dos aprovados em vestibulares, de crianças pequenas manuseando *tablets* com a promessa de tecnologia e inovação, frases apelativas aos pais que “precisam” matricular seu filho na escola A ou B para que possam ter um futuro promissor. Toda essa publicidade revela o mimetismo dos empreendimentos econômicos e a transformação do conteúdo em mercadoria. “Como mercadores da cultura, a tendência é eles se transformarem em empreendedores da indústria cultural” (Gruschka, 2008, p.175).

A subsunção da educação à economia, gera principalmente, o contingenciamento dos recursos financeiros.

O programa seria o seguinte: em tempo mais curto, o sistema deve lançar mais, melhores e renovados produtos, ainda que segundo a tendência da economia de meios. A indústria fica sob a permanente pressão desse imperativo, e os empreendimentos de sucesso mostram que isso é possível. Aquilo que vale para a indústria também deve ter valor para a Ciência e para a Educação. Com isso o discurso sobre a indústria cultural encontra um sentido diferente daquele classicamente desenvolvido (Gruschka, 2008, p.176).

Se o mundo inteiro é forçado a passar pelo filtro da indústria cultural, logo as escolas não sairiam ilesas, há alguns anos sua reorganização em forma de negócio, tem produzido e disponibilizado mercadorias de sucesso, estudantes tornaram-se clientes, a quem mediante pagamento, são oferecidos serviços e produtos. Docentes

vão se transformando em prestadores de serviços e a qualidade do seu trabalho é verificada através dos resultados que cada criança matriculada alcança.

Percebendo tal realidade das instituições de ensino, editoras vislumbram a garantia de uma expansão empresarial por meio das políticas educacionais, sendo que a venda de livros didáticos é responsável por uma grande fatia da arrecadação financeira das editoras. Nesse contexto, surgem os sistemas de ensino apostilados como alternativa de modernização frente ao livro didático, fazendo jus aos mecanismos de publicidade da indústria cultural. Com isso, a escola burguesa, propõe por meio dos livros e manuais didáticos, uma facilitação radical dos conteúdos e da aprendizagem.

A fim de identificar e categorizar as produções sobre os Sistemas Apostilados de Ensino, foi realizado um levantamento de produções em teses, dissertações e artigos, utilizando o descritor: sistemas apostilados de ensino nas bases de dados: Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Banco de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO). Ademais, utilizamos os filtros de busca pelo termo exato, com recorte temporal entre os anos 2009 e 2023. Salienciamos que a escolha do período ocorreu tendo em vista a escassez de publicações e por não encontrarmos produções teóricas referentes aos anos anteriores aos que foram estabelecidos como marco desta pesquisa.

Segundo Morosini e Fernandes (2014), o estado de conhecimento é

[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica (2014, p.155).

O resultado da busca, nos levou a 36 produções de artigos, dissertações e teses. A princípio tentamos categorizá-las em seções específicas, tomando como referência: aspectos históricos, áreas de conhecimento, escolas públicas, educação infantil e ensino fundamental, com embasamento na Teoria Crítica. Porém ao realizar as leituras, observamos que a maioria das produções abordavam vários aspectos em um único trabalho. Neste caso, optamos por organizá-las em duas seções: produções que discutem o Sistema Apostilado de Ensino no Brasil,

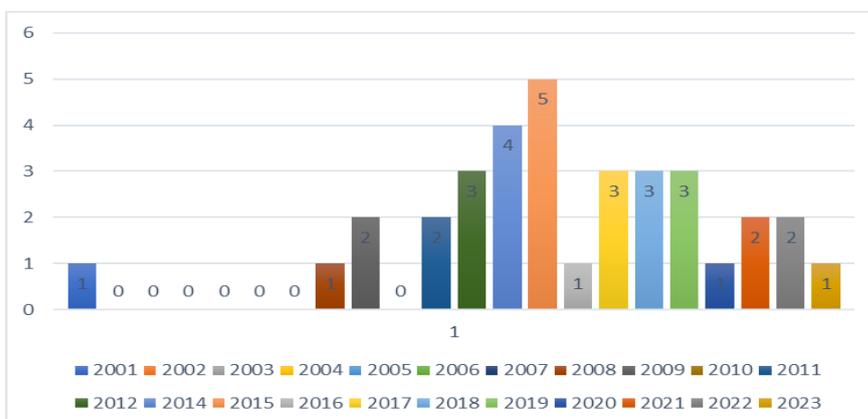
fundamentadas em perspectivas teóricas diversas e o Sistema Apostilado de Ensino no Brasil, embasadas na Teoria Crítica.

2.1 Os Sistemas Apostilados de Ensino: aspectos conceituais e metodológicos

Segundo Gomes (2012), Sistemas Apostilados de Ensino (SAE) é um conjunto de materiais vendidos por editoras, dentre eles: apostilas, provas, avaliações das turmas, formação e capacitação dos professores e de toda a parte administrativa e pedagógica da escola. São empresas privadas com fins lucrativos que se caracterizam, primeiramente pela produção de apostilas didáticas e conseqüentemente, pela implementação de seu sistema de ensino em escolas particulares e/ou públicas por meio de seu modelo de ensino franqueado. Por conseguinte, cabe a essas empresas elaborarem todo o conteúdo curricular e produzir o material apostilado com um rigoroso esquema de aplicação nas aulas.

A busca pelo Estado do Conhecimento sobre os Sistemas Apostilados de Ensino nos levou ao resultado de um resumo, dezessete artigos, um trabalho de conclusão de curso, onze dissertações e seis teses. Em relação ao ano de publicação, notamos que entre os resultados obtidos, o primeiro trabalho foi um artigo no ano de 2001 e a segundo, apenas sete anos depois, em 2008. Conforme o gráfico 1, apesar da relevância do tema, há uma escassez de trabalhos, comparado à produção sobre outros materiais didáticos⁶. O ano com maior número de publicações foi 2015.

Gráfico 1 – Número de trabalhos por ano de publicação de acordo com os dados obtidos.



Fonte: De autoria própria.

⁶ Ao pesquisar o descritor: Livro Didático no banco de dados da CAPES, encontramos 981 resultados somente nos últimos dois anos.

Das metodologias: trinta e dois trabalhos realizaram pesquisa de campo, sendo vinte e oito em escolas públicas e quatro em instituições privadas. Nove analisaram algum tipo de material apostilado e dezessete fizeram entrevistas com integrantes da comunidade escolar.

Além do tema central que é os Sistemas Apostilados de Ensino, alguns trabalhos possuíam enfoques que se integravam aos SAEs, sendo: nove relacionados à Educação Infantil, sete com relação ao Ensino Fundamental I, cinco no Fundamental II e um no Ensino Médio. Apenas um trabalho é focado nos Sistemas Apostilados de Ensino para a Educação Infantil na rede privada de ensino, o de Julia de Souza Delibero Angelo, publicado em 2018.

Numa perspectiva qualitativa, notamos uma forte inclinação para temáticas relacionadas ao contexto da educação pública, tendo percebido que os pesquisadores estão engajados nos estudos sobre as parcerias do setor público e privado e como elas refletem no trabalho do professor e na economia. A adoção dos Sistemas Apostilados de Ensino na rede pública de ensino, despertou o interesse em verificar a opinião do professorado sobre esses materiais. Das trinta e seis produções analisadas, dezessete realizam entrevistas com docentes que utilizam o SAE para lecionar, os dados revelam que, na grande maioria, há falta de criticidade sobre o uso de apostilas, sendo que poucos professores refletem sobre sua própria autonomia em sala de aula.

As pesquisas não revelam por que isso acontece, mas se pensarmos no dia a dia do professor como mediador do conhecimento, ele é aquele que acompanha e orienta o seu estudante no próprio processo de aprendizagem, de emancipação. Assim, é possível avaliar quanto a profissão se encontra comprometida, sendo que a notável desvalorização do professor por parte da sociedade é motivo para que muitos se sintam desmotivados no seu trabalho.

No âmbito educacional, em muitos casos, os próprios estudantes desconsideram o trabalho do professor, os SAEs corroboram isso, pois sua metodologia de ensino permite ao aluno previsibilidade e pouca reflexão. O professor, por sua vez, inserido nesse contexto, se vê vencido pelo sistema. As pesquisas analisadas, revelam como é importante discutir o assunto, a fim de reacender a chama de motivação nos docentes e a se comprometerem, mais uma vez, com a promoção do domínio pleno do conhecimento e a capacidade de reflexão dos seus alunos.

Nas produções que abordam os Sistemas Apostilados de Ensino na Educação Infantil, vimos que os pesquisadores associam o uso de apostilas principalmente, com a redução do tempo de brincar, prejudicando o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. As pesquisas falam que a adoção de um SAE pode trazer restrições no desenvolvimento da criança, como a redução do tempo de brincar por exemplo, porém, não encontramos nenhum registro sobre as consequências desse cerceamento.

O modelo apresentado pelos SAEs, entende a cultura como una e universal e transmitida de forma congelada no espaço e tempo, “como se a história não fosse um movimento de posição e superação de contradições. É político o modo como se ignora a sensibilidade da criança na pressa de formar hábitos e moldar o comportamento” (Schlesener, 2020, p.424).

Faz-se necessário um olhar mais cuidadoso para a Educação Infantil, a ambição que move os SAEs pode se tornar um instrumento de controle que inibe a autonomia das crianças, “uma das estratégias mais comuns e eficazes na educação repressiva é criar as condições para que o subalterno, a criança ou o adulto, assimile e interiorize o medo” (Schlesener, 2019, p.206). É preciso discutir o modelo de educação burguesa, que prepara o processo cognitivo da criança para adaptar-se, desde a infância, aos interesses do mundo adulto.

2.2 As produções teóricas sobre o Sistema Apostilado de Ensino no Brasil

No quadro 1 – Sistemas Apostilados de Ensino sob perspectivas diversas apresentamos as pesquisas que abordaremos neste subcapítulo, de acordo com o ano de publicação:

Quadro 1 – Sistemas Apostilados de Ensino sob perspectivas diversas.

	AUTOR	ANO
E você sabia que a gente tinha outra professora que pulava as lições da apostila? Alguns fatores delimitadores do espaço do brincar nas escolas pesquisadas	Barros	2009
Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de sistemas de ensino por municípios paulistas	Adrião, Garcia, Borghi e Arelaro	2009
A prática docente do professor de matemática e o sistema apostilado de ensino do Estado de São Paulo	Carvalho	2011
Breve retrato da atuação dos Grupos Empresariais Objetivo, COC e Positivo nos municípios do estado de São Paulo	Galzerano, Gobi e Luiz	2011

As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas	Nascimento	2012
As apostilas dos sistemas de ensino sob uma lógica empresarial	Gomes	2012
Sistemas apostilados de ensino: as percepções dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental de Álvares Machado - SP	Silva	2013
A organização do trabalho pedagógico na escola e o sistema apostilado de ensino: estudo de caso	Cain	2014
O material apostilado utilizado em pré-escolas municipais paulistas: análise de dois casos	Correa e Adrião	2014
O sistema apostilado na rede municipal de ensino de Florianópolis: caminho para medidas privatistas e desvalorização da educação	Frutuoso	2014
Materiais didáticos e ensino na escola básica: Impactos no currículo e na produção editorial brasileira	Cassiano	2014
O uso do material apostilado em creches municipais paulistas: a percepção dos professores	Damaso	2015
Programa nacional do livro didático e sistemas apostilados de ensino: um diálogo mediado pelas evidências da prova Brasil	Nascimento	2015
Sistemas Apostilados de Ensino e a participação do professorado no processo de adesão	Silva e Leite	2017
A inserção do Grupo Positivo de Ensino no sistema educacional público: a educação sob o controle do empresariado	Domingues	2017
Os sistemas apostilados de ensino: um olhar para as ciências da natureza nos anos iniciais	Siqueira	2018
Apostilados de Ensino para a Educação Infantil: análise da qualidade das atividades de apropriação do sistema de escrita alfabética e o que dizem as professoras sobre esses materiais	Silva	2018
Parceria público-privado: um estudo sobre o uso de material apostilado na educação infantil no município de Irati-PR	Czkalski	2019
O currículo da Educação Infantil em face das orientações de um sistema apostilado de ensino	Monteiro	2019
A adoção de apostilas na Educação Infantil: reflexões sobre uma unidade temática	Trevisan, Reinke e Silva	2019
História da América Latina em sistemas de ensino: investigação sobre a construção curricular em materiais apostilados	Silva	2022
Sistemas Apostilados de Ensino (SAE): história, especificidades e contradições	Silva	2020
Educação do Campo interrogando a Educação Rural e o sistema apostilado de ensino	Neto, Acerga e Santos	2022
Sistemas Apostilados de Ensino: uma revisão sistemática de literatura	Neto, Denardin e Ortiz	2023

Fonte: Plataformas pesquisadas, organizado pela autora.

Barros (2009) discute sobre alguns fatores delimitadores do brincar dando ênfase às apostilas e à formação dos professores. No decorrer de seu trabalho, a autora constatou que um dos principais dismanteladores do espaço do brincar é o uso de apostilas, especialmente na fase final da Educação Infantil. Isso acontece porque a concepção de educação e criança é distorcida pela mídia, quando propaga a relevância da alfabetização e do mundo letrado ainda muito cedo, visto que “o excesso de slogan a favor da alfabetização precoce, de diversas atividades para as crianças pequenas rumo à alfabetização, enfatiza na maioria das vezes que esse seria o caminho para um futuro melhor” (Barros, 2009, p.137).

Em sua pesquisa, Barros faz um estudo de campo com entrevistas à professores e crianças, e observações em salas de aula da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, de Escolas Municipais no interior do Estado de São Paulo, que usam material apostilado. No decorrer do trabalho, a autora percebeu a grande preocupação dos professores, principalmente no período final da Educação Infantil, em precipitar a alfabetização das crianças, reduzindo os espaços de brincar.

Em um diálogo com uma criança, constatou-se uma visão estereotipada da escola, na qual se destaca a existência de um aprendizado que valoriza as tarefas realizadas com lápis e papel, descaracterizando a arte, a música e o próprio brincar. Nessa conversa, é mencionado que a turma não brinca todos os dias porque precisa fazer atividades na apostila. Sendo assim, na Educação Infantil, os materiais apostilados “transformam-se em um instrumento de antecipação, ocupando o espaço de outras experiências significativas para as crianças” (Barros, 2009, p.164). E devem dar continuidade no Ensino Fundamental, “constituindo-se um desrespeito, prejudicando a criança (Barros, 2009, p.165).

A autora finaliza a pesquisa, afirmando que os materiais apostilados reproduzem o sistema dominante e fragmentam o conhecimento, além de impedirem que o educador possa se posicionar criticamente, pois são obrigados a darem conta das atividades. Portanto é imperioso lutar em defesa das crianças, “pelos seus direitos de brincar, de correr, de experienciar; e é na escola, espaço de múltiplas dimensões, que tudo isso pode ser realizado” (Barros, 2009, p.180).

Os autores Adrião, Garcia, Borghi e Arelaro (2009), escrevem sobre a tendência de crescimento das parcerias entre os municípios paulistas e empresas privadas para a aquisição de Sistemas Apostilados de Ensino. No período destacado no trabalho, 1990 a 2007, os autores perceberam a ampliação desse tipo de relação principalmente nos municípios com até 50 mil habitantes, ficando clara a dependência das esferas municipais junto ao setor privado.

Segundo informações coletadas pelos referidos autores, os gestores municipais justificam as parcerias para padronizar a qualidade do ensino e construir uma identidade para a educação municipal por meio da homogeneização.

A padronização, tendo em vista a qualidade, é justificada pelo gestor quando este reconhece, ou afirma assim ser, a incapacidade do município promover ações com vistas a qualificar o ensino e pressupõe a adoção de um único referencial pedagógico capaz de prever condutas, prescrever

atividades e propor tempos unificados para o trato com o conteúdo. Neste caso, a recorrência ao sucesso do setor privado em atingir suas metas é o recurso apresentado (Adrião et al., 2009, p.812).

Na ausência de debates com profissionais da administração pública ou com a população usuária, a decisão por empresas parceiras expressa a lógica da centralização de poder, inibindo a autonomia de profissionais da educação. Os autores ainda consideram que os resultados da parceria público-privado, “configurariam principalmente em ganhos eleitorais, uma vez que a população tenderia a identificar como indicador de qualidade educativa a vinculação da educação municipal a logotipos e marcas de escolas privadas” (Adrião et al., 2009, p.813). O artigo aponta a necessidade de reflexão sobre as consequências das novas formas de inserção da lógica privada na educação pública.

Em “A prática docente do professor de matemática e o Sistema Apostilado de Ensino do Estado de São Paulo”, Carvalho (2011), objetiva compreender a prática docente em escolas estaduais paulistas, analisando os cadernos do professor, da disciplina de Matemática, elaborados pela Secretaria Estadual de Educação (SEE/SP). Por meio da realização de entrevista, a autora constatou que há tensões relacionadas à formação inicial e contínua do professor, quanto à prática e à autonomia docente. A pesquisa menciona que há uma carência de investimento em formação dos professores e evidenciou a necessidade de uma articulação entre teoria e prática docente mais eficiente.

A autora relata que os professores com mais experiência, vivência e formação inicial de qualidade, beneficiaram-se com as apostilas produzidas pela SEE/SP, porém com os professores iniciantes, aconteceu o oposto, e ambos os grupos, criticam a organização dos conteúdos. Carvalho (2011) finaliza sua pesquisa, considerando que há necessidade de maior empenho por parte dos diferentes órgãos da SEE/SP na qualificação dos professores de Matemática, fornecendo mais oportunidades para formação continuada com vistas a uma melhor utilização das apostilas.

Galzerano, Gobi e Luiz (2011), publicaram um artigo com o objetivo de fazer uma breve apresentação acerca da origem, funcionamento e inserção no mercado educacional paulista de três grupos empresariais: Objetivo, COC e Positivo. O interesse na pesquisa, ocorreu pelo crescimento da inserção dessas empresas na rede pública de ensino de São Paulo - SP.

Ao longo da pesquisa, os autores perceberam que as três empresas possuíam trajetórias muito semelhantes, pois todas surgiram a partir de cursos pré-vestibulares e passaram a oferecer o sistema para a educação básica, ensino superior e para as redes públicas de ensino. O modo de operar das empresas também é muito parecido, pois vendem um sistema com materiais didáticos, encontros pedagógicos e assessoria, que são padrão para todas as escolas.

Os autores concluem que, mesmo sendo empresas concorrentes, a maneira como vendem seus produtos é muito parecida. Essa padronização faz as escolas parceiras acreditarem na garantia de uma educação de qualidade, embora represente uma mera aquisição de materiais didáticos e transferência das responsabilidades educacionais do setor público para o privado.

Nascimento (2012), estudou as políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas, entre os anos 2008 e 2009. A pesquisa teve como objetivo verificar quais redes municipais utilizavam os materiais do Sistemas Apostilados de Ensino no estado de São Paulo e questionar se os responsáveis pela educação infantil do município reconhecem esse material como adequado para essa etapa da educação.

Ao longo do seu trabalho, Nascimento (2012) constatou, que de 147 municípios, 29 indicavam a adoção de SAEs, dos quais 9 foram objeto de sua análise. Ao questionar o motivo da adoção, os dirigentes entrevistados apontam que as apostilas dão segurança às redes públicas, no que se refere à semelhança apontada nos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Entretanto, os dados obtidos revelam que há uma forte cultura pré-escolar no trabalho com a educação infantil, que impede a pluralidade e a diversidade de atividades mais livres e lúdicas em detrimento do conteúdo das apostilas, que por sua vez, possui um sentido preparatório, “com ênfase nas habilidades requeridas para o desempenho escolar posterior, o que parece limitar a construção de uma identidade da educação infantil nas redes municipais de educação” (Nascimento, 2012, p.75). Logo, a adoção de SAEs restringe a construção de um projeto pedagógico que valoriza as especificidades dos modos de ser da infância.

Em sua tese de Doutorado em Educação, intitulada “As apostilas dos sistemas de ensino sob uma lógica empresarial”, Gomes (2012) analisou os sistemas de ensino “Positivo”, “Uno”, “Ser” e “Pitágoras”, de escolas da rede privada

procurando entender quais representações de sujeito circulam nas apostilas de História do Ensino Médio.

O autor desenvolve sua pesquisa historicizando as produções didáticas utilizadas nas escolas desde o século XIX até a entrada de empresas no mercado de didáticos do Brasil. Para Gomes, os sistemas de ensino “cuja origem, em dada medida, encontrar-se-ia nos cursos pré-vestibulares, atingem tanto escolas da rede privada, quanto escolas de redes públicas de ensino” (Gomes, 2012, p.43), constituindo uma ideia que moldura as escolas no modelo empresarial.

Em comparação com os livros didáticos, Gomes enfatiza que as apostilas dos sistemas de ensino, possuem aparência e constituição mais leve, porém seu uso é limitado a um único aluno, diferente dos livros didáticos utilizados, em geral, por até três anos letivos.

Os volumes leves – apostilas - com conjuntos de conteúdos não muito amplos, provavelmente colaborariam no sentido de os artefatos serem pensados como mais flexíveis, mais adaptáveis a determinadas possibilidades de organização dos conteúdos a serem trabalhados e/ou estudados, o que seria significativo num tecido social atravessado pela governamentalidade neoliberal (Gomes, 2012, p.210).

Nesse sentido, o uso de materiais descartáveis corrobora com o pensamento impregnado numa sociedade baseada no consumo, cujas atividades nele implicadas de forma mais direta “influenciariam a constituição das relações entre as pessoas e os processos de constituição das identidades destas pessoas” (Gomes, 2012, p.56). Neste caso, o uso dos materiais apostilados, divididos em diversos volumes, estaria ensinando aos alunos a consumirem estes produtos num determinado ritmo e na medida que “se chega ao desejado, ele já é insuficiente” (Gomes, 2012, p.57), sendo facilmente descartado.

A partir dessa lógica, o autor menciona a necessidade de os Sistemas Apostilados de Ensino criarem produtos que atendam ao modelo de sociedade em tempos de modernidade e capitalismo, porém ao comparar os materiais das Editoras Positivo, Uno, Ser e Pitágoras com os livros didáticos da disciplina de História, constatou que a narrativa descrita nos materiais pouco se diferenciava, desbancando o *marketing* dos SAEs sobre a qualidade de ensino proposta por eles.

No terceiro capítulo, é feita uma análise de apostilas da disciplina História, dos sistemas SER, UNO e Pitágoras. Ao analisar as apostilas, o autor (2012) nota

discursos ancorados numa cronologia eurocêntrica. Para organizar sua análise, Gomes (2012) faz três categorizações: a primeira é com imagens de sujeitos não europeus e/ou não ocidentais, a segunda com brasileiros marcados pela origem geográfica e a terceira, representar que o velho pode ser produtivo.

A primeira categoria revelou que os sujeitos não europeus e/ou não ocidentais eram representados em situações de desigualdades em relação ao homem branco europeu. Na segunda categoria, também havia representações de desigualdades, “que parecem apresentar o nordestino em condição de déficit, como o outro, em relação ao sujeito da região Sudeste” (Gomes, 2012, p.212). E a última, a pessoa idosa, sempre era relacionado à decadência, do fim e da morte física.

Por fim, Gomes (2012) salienta que a adesão dos Sistemas Apostilados de Ensino serve para transformar as escolas em empresas. Eles nada mais são, do que produtos para captar consumidores, sendo que a “cultura seria tratada como um recurso a ser explorado, provavelmente não estando em questão a constituição discursiva das narrativas, mas a utilidade dos artefatos para a consecução de determinados resultados” (Gomes, 2012, p.212).

Assim, os Sistemas Apostilados de Ensino se consolidam como mais um produto da Indústria Cultural, pois ao mesmo tempo que se põem como objeto de desejo, como principal meio para obter conhecimento, também são facilmente descartados. Seu valor é momentâneo, “lá como cá, sob o imperativo da eficácia, a técnica converte-se em psicotécnica, em procedimento de manipulação das pessoas” (Adorno; Horkheimer, 1985, p.135).

Silva (2013), em seu trabalho de dissertação: “Sistemas Apostilados de Ensino: percepções dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Álvares Machado – SP”, analisou se os professores percebem ou não a interferência dos SAEs em sua prática docente. Para isso, a pesquisa se constituiu como estudo de caso e a coleta de dados foi feita por meio de questionários aplicados a 36 professores da rede municipal de Álvares Machado - SP.

Os motivos apresentados pelos professores para a adesão de SAEs, são na maioria relacionados à melhoria da qualidade da educação, seguidos por facilitadores da aprendizagem dos alunos e do professor. A partir disso, Silva (2013) discute sobre o conceito de qualidade, que facilmente é atrelado ao aspecto físico dos materiais didáticos e não ao processo emancipatório dos alunos. Para o autor, há

[...] uma lógica de mercado nessa oferta, pautada pela sedução e atratividade do material. E não podemos desconsiderar que essa lógica é capaz de suprir a necessidade dos professores, conforme os dados foram mostrando ao longo da pesquisa (Silva, 2013, p.199).

O autor (2013) constata que os professores entrevistados possuem percepções positivas sobre o Sistema Apostilado de Ensino adotado no município, mas destaca pontos negativos como: falta de diálogo sobre a adesão, cobranças por parte da equipe gestora para que a programação seja cumprida e padronização dos conteúdos. Por fim, recomenda que os professores acreditem no papel primordial de sua função docente, pois nenhum material didático poderá substituí-lo.

A dissertação de Silva, resultou em um artigo publicado em 2017, em parceria com Leite, no qual os autores acrescentam que as percepções positivas do professorado em relação aos SAEs, “podem estar, muitas vezes, atreladas a uma lógica mercadológica, embasada, sobretudo no assédio dos grupos empresariais, que atualmente buscam expandir o campo de atuação nas redes municipais” (Silva; Leite, 2017, p.134).

Cain (2014), em sua tese de Doutorado em Educação: “A organização do trabalho pedagógico na escola e o sistema apostilado de ensino: estudo de caso”, buscou compreender e analisar as consequências do uso do SAE como material estruturado para a organização do trabalho pedagógico na escola. A metodologia que utilizou é qualitativa com estudo de caso em um município paulista, em duas escolas públicas municipais do ensino fundamental.

Ao longo de sua pesquisa, o autor observou que a utilização do SAE interfere na organização do trabalho pedagógico, no Projeto Político Pedagógico (PPP) e na autonomia escolar. Ao analisar os PPPs das escolas, percebeu que, na teoria, os documentos possuíam caráter democrático e contemplavam a intenção de uma escola autônoma e de qualidade, porém, a prática é pautada em um “sistema apostilado de ensino que incide sobre o controle da organização curricular e dos resultados educacionais, imprimindo a lógica da gestão empresarial no contexto escolar” (Cain, 2014, p.296).

O uso do Sistema Apostilado de Ensino interfere na organização do trabalho pedagógico e no PPP das escolas, pois padroniza e homogeneiza o conteúdo curricular, e ao banir os professores da autoria de seu próprio trabalho, restringe sua

autonomia. Contudo, é necessário, dentro das lacunas que aparecem, ser resistente, pois, “nas atitudes de complementar o conteúdo, adequá-lo à realidade, trazer outros materiais e projetos para a sala de aula, residem possibilidades para o exercício da autonomia escolar” (Cain, 2014, p.298).

Correa e Adrião (2014), investigam o material apostilado utilizado em pré-escolas municipais paulistas. Considerando o crescimento dos sistemas privados de ensino na Educação Infantil pública e a escassez de estudos, as autoras propõem uma discussão sobre a qualidade do material comercializado, cuja característica comum são as atividades padronizadas para crianças da pré-escola.

Foram analisados materiais referentes a duas editoras, constatando-se que as atividades propostas em nada diferem de exercícios mecânicos e desprovidos de significado, “Além disso, o caráter diretivo e mecanicista do material fica evidente tanto no tipo de exercício proposto quanto na forma como são feitos os “comandos”, ou seja, as instruções para a realização dos exercícios” (Correa; Adrião, 2014, p.385).

Outra característica observada nas apostilas, é em relação às atividades de treino e memorização do alfabeto, disfarçadas sob a chamada a uma pseudobrinCADEIRA, e, também, a fragmentação por disciplinas, nomeando cada seção da apostila de modo distinto, como se fossem capítulos. Não foram encontradas atividades que considerem o sentido comunicativo da língua escrita e da leitura, “a linguagem, então, como sistema organizado com base em significados compartilhados, não está presente na rotina das crianças que estão submetidas a esse tipo de conteúdo” (Correa; Adrião, 2014, p.386).

De modo geral, foi observado que os conteúdos são propostos de maneira genérica, não respeitando as especificidades de cada criança. Os exercícios, em sua maioria, devem ser realizados individualmente, e ainda, revelam um alto grau de diretivismo, pressupondo que tanto professores quanto alunos são incapazes de compreender informações simples. As autoras (2014) concluem que o material apostilado analisado fere princípios importantes do currículo da Educação Infantil: as brincadeiras e as interações – o que já seria suficiente para questionar a qualidade da educação oferecida pelos SAEs.

Frutuoso (2014), desenvolveu sua pesquisa no Mestrado em Educação, analisando as medidas privatistas instauradas na gestão educacional do município de Florianópolis, o processo de implantação do sistema apostilado nos anos iniciais

do Ensino Fundamental das escolas públicas municipais e sua relação com o controle e a desqualificação do trabalho do professor.

Segundo a pesquisa, o SAE foi implantado como projeto piloto numa escola básica da Rede Municipal de Ensino, no ano de 2009. Em 2014, 15 das 36 escolas do Ensino Fundamental do município já haviam aderido ao Sistema Educacional Família e Escola (SEFE). Porém, as escolas do município continuaram participando do Programa Nacional do Livro Didático, levando a crer que “[...] a compra do sistema apostilado vai muito além da contratação de uma proposta pedagógica para o município. É uma estratégia política privatizante que objetiva controlar e desqualificar o trabalho do professor” (Frutuoso, 2014, p.201).

Isso ocorre porque a contratação dos SAEs é baseada na premissa de que o material facilita o trabalho do professor substituto, caso o professor regente tivesse que se ausentar da sala. Dessa forma, o trabalho em sala de aula depende mais do material do que do próprio professor.

Nessa lógica, as apostilas passam a ser uma ferramenta depositária do conhecimento de um professor, visto que com “[...] esse instrumento, qualquer sujeito que não tenha a função de regência pode substituir o professor” (Frutuoso, 2014, p.202), bastando saber como “aplicar” os conteúdos da apostila. Contudo, Frutuoso se vê esperançosa, ao entrevistar professores da Rede Pública de Ensino de Florianópolis, pois notou que os professores refletem diariamente sobre sua prática e possuem discernimento sobre seu trabalho.

Cassiano (2014), no seu artigo “Materiais didáticos e ensino na escola básica: impactos no currículo e na produção editorial brasileira”, relata que diferente dos livros didáticos, que são comprados pelo governo brasileiro mediante uma série de critérios de qualidade instituídos em editais, os sistemas apostilados, por sua vez, são implantados sem nenhum tipo de avaliação governamental.

A exemplo disso, relata que no estado de São Paulo, em 2010, 165 municípios desistiram de receber gratuitamente os livros didáticos para gastarem milhões de seus recursos próprios, para adquirirem um sistema de ensino. Revelando que o foco nunca esteve na educação, ou na qualidade dos materiais didáticos, mas nos interesses do mercado.

A dissertação, intitulada “O uso do material apostilado em creches municipais paulistas: a percepção dos professores” de Alexandra Frasão Ferrari Damaso, foi publicada em 2015. A autora divide sua pesquisa em três capítulos: 1.

Considerações sobre o atendimento educacional à infância no Brasil, 2. Percepções dos professores de creche sobre sistemas apostilados de ensino e 3. Respostas dos docentes de creche: suas percepções acerca do uso do material apostilado. O objetivo de sua pesquisa foi analisar a percepção que os docentes de creches públicas tinham sobre o uso do material apostilado no trabalho com crianças pequenas. O resultado da pesquisa revelou que as professoras entrevistadas achavam vantajoso o uso do material apostilado nas creches, porque “talvez o sistema privado traga para essas professoras a mesma imagem de chancela de qualidade que as empresas apregoam, por esta razão estar em concordância com o material é estar procurando um “atestado de qualidade” por parte dos docentes” (Damaso, 2015, p.117).

Nascimento (2015), desenvolveu sua pesquisa problematizando a relação entre o Ensino Apostilado, os Livros Didáticos e os resultados obtidos na Prova Brasil nos anos de 2004 a 2011. Para ela, o uso exclusivo de material didático não garante bom desempenho dos alunos em testes, pois há outros aspectos que interferem na performance dos discentes, os quais não foram abordados na pesquisa, dentre eles: repetência, evasão, questões familiares, localização, entre outros. Segundo Nascimento (2015), não é possível afirmar que os testes padronizados são capazes de aferir com exatidão se o ensino e a aprendizagem são de qualidade.

Sua análise é puramente estatística, em âmbito nacional. O resultado demonstrou que, a longo prazo, as escolas que utilizam Livro Didático apresentam taxa de crescimento superior na Prova Brasil em comparação com as escolas que utilizam os Sistemas Apostilados de Ensino. Entretanto, a pesquisadora afirma que a adoção de um ou outro material não é suficiente para garantir uma educação de qualidade e que atendam as demandas educacionais, haja vista que, tanto os livros quanto as apostilas são produtos de um mercado, elaborados por empresas privadas, o que os difere é que as apostilas “[...] não passam por nenhum tipo de avaliação, e enquanto o livro didático é escolhido pelos professores em cada escola, este é escolhido pelo gestor municipal (muitas vezes o prefeito ou secretário de educação)” (Nascimento, 2015, p.21).

Assim como qualquer produto de mercado, as apostilas se configuram principalmente como uma estratégia de marketing e a pesquisa de Nascimento (2015) comprova isso, pois a proposta de um ensino de qualidade e de facilitamento

no trabalho docente, através de planos de aula prontos, livros do professor com diretrizes de como cada conteúdo deve ser ministrado, é desmantelada quando a autora analisa os resultados na Prova Brasil.

Em sua tese de Doutorado em Educação, Domingues (2017) estudou sobre a “Inserção do grupo Positivo de Ensino no sistema educacional público: a educação sob o controle do empresariado”. Para a autora, a educação sob o controle do empresariado, por meio de sua inserção direta no sistema educacional público, cumpre o papel de fazer com que as massas não tenham a possibilidade de assimilar com profundidade uma concepção de mundo, pois a burguesia só pode existir enquanto mantiver todos os demais grupos sociais sustentando seu poderio de apropriação material. Sendo assim, o Grupo Positivo para a escola pública “traz à baila novamente o tecnicismo enquanto teoria pedagógica, com vistas a formar as novas competências e habilidades requeridas pelo mercado” (Domingues, 2017, p.194).

Domingues (2017) relata que a Positivo Informática está presente em 11.716 escolas públicas e 2.745 escolas particulares com a venda de “soluções” educacionais. Essas soluções, que a autora descreve como “parafernália pedagógica”, tornam o professor um mero executor de um projeto educativo pensado dentro da lógica do capital. Neste caso, a formação dos professores passa a ser “cada vez mais descartável, à medida que esse professor é expropriado do seu próprio conhecimento. O bom professor passa a ser aquele que consegue executar a proposta pensada pelos grupos privados dentro do prazo pré-estabelecido” (Domingues, 2017, p.195).

Nesse sentido, o estudo de Domingues sobre a inserção do Grupo Positivo de Ensino no sistema educacional colaborou para a compreensão de como a educação pública tem circunscrito a partir das necessidades de reprodução do capital.

Siqueira (2018), na sua pesquisa de dissertação: “Os Sistemas Apostilados de Ensino: Um olhar para as ciências da natureza nos anos iniciais”, investigou o SAE utilizado na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis de 2009 a 2016. Para tanto, analisou os elementos que caracterizam o ensino de Ciências da Natureza nos anos iniciais do ensino fundamental, apresentando aproximações e distanciamentos com o que está descrito na literatura e nos documentos oficiais que norteiam o ensino no Brasil, em Santa Catarina e em Florianópolis.

Além de documentos oficiais, a autora utilizou 16 (dezesesseis) volumes da *Coleção Caminhos* da empresa SEFE – Sistema Educacional Família e Escola Ltda, utilizados entre 2009 e 2016 em sua pesquisa. Na análise das apostilas Siqueira percebeu um distanciamento sobre os temas que poderiam aproximar as crianças de suas realidades, “impedindo que enriqueçam suas visões sobre as diversas situações do mundo, através de debates, entrevistas, contextualização, pesquisas, integração disciplinar e outras estratégias pedagógicas” (Siqueira, 2018, p.124).

Ficou evidente que o modo como são tratados os tópicos científicos são simplificados, com pouca intenção de aprofundar o assunto. O conhecimento é tratado de modo estático, impedindo a relação com outras áreas do conhecimento. Diante disso, a autora reflete o motivo da compra de um SAE por oito anos consecutivos que não respeita a própria legislação educacional do país.

Para Siqueira (2018), é de fundamental importância a preservação da autonomia de alunos e professores, “assim como o direito à democracia compreendida como uma necessidade de luta e reconhecimento de seu papel para a educação pública, reconhecendo o direito ao ensino” (Siqueira, 2018, p.164). Para isso, o ensino não deve ser substituído pela lógica de mercado baseada no custo x benefício, ademais, “a educação pública não pode se tornar um negócio lucrativo para os grandes grupos empresariais, sucateando as escolas e descaracterizando o papel do professor, estabelecendo a desigualdade e a desqualificação dos profissionais” (Siqueira, 2018, p.164-165).

A dissertação de Silva (2018), intitulada “Apostilados de Ensino para a Educação Infantil: análise da qualidade das atividades de apropriação do sistema de escrita alfabética e o que dizem as professoras sobre esses materiais” analisa materiais apostilados de cinco editoras diferentes e discute sobre como se apresenta o ensino da língua escrita na educação infantil em cada um deles.

A pesquisa constatou que o discurso dos SAEs seria quase perfeito, se não fosse pelas contradições das próprias atividades que propõem e da forma como conduzem o fazer pedagógico. “A autonomia do professor é (foi) nesses materiais desrespeitada, mesmo que discursivamente dissessem o contrário” (Silva, 2018, p.274). As atividades descontextualizadas, o conhecimento fragmentado e a produção em série, como qualquer outro produto da indústria cultural, não produz, apenas reproduz.

Por meio de entrevista, a pesquisa apresentou a opinião de professoras sobre o uso das apostilas no cotidiano da educação infantil, as quais se dizem insatisfeitas com a aquisição de um material que influencia e intervêm em suas práticas, sem possibilidade de escolha. Entretanto, pontua um fato animador, pois mesmo o Ensino Apostilado impondo os conteúdos e modos de ensino, as professoras que participaram da pesquisa, buscam e criam seus próprios dispositivos para o ensino (Silva, 2018).

Czekalski (2019) é autora da dissertação intitulada: “Parceria público privado: um estudo sobre o uso de material apostilado na educação infantil no município de Irati – PR”. No primeiro capítulo a autora discute as influências das políticas de privatização e mercantilização na educação pública. No segundo, debruça-se sobre o currículo para a educação infantil, baseado no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. E o terceiro capítulo, evidencia a parceria entre a Prefeitura Municipal de Irati – PR com a Editora OPET/SEFE, além de relatar a opinião das professoras dos Centros Municipais de Educação Infantil sobre a adoção e uso das apostilas.

Czekalski conclui que a legislação e documentos oficiais não asseguram a autonomia das instituições educacionais, causando uma sucessão de concepções de criança e infância inadequadas. Além de que a escolha de não ouvir os docentes nas tomadas de decisões, neste caso, na adoção de Sistemas Apostilados, gerou resistência ao uso dos materiais pelas professoras que lecionavam nas escolas municipais. Para a autora é preciso, “[...] respeito a faixa etária, respeito ao seu tempo e espaço, as suas vontades, desejos e sonhos. Nunca limitar experiências, não ceifar suas cem formas de ver, ouvir, sentir e aprender sobre o mundo” (Czekalski, 2019, p.137).

O artigo publicado por Monteiro (2019) discute a participação das crianças na construção do currículo de uma instituição de Educação Infantil em Imperatriz – MA. Para a realização do estudo, Monteiro realizou observações em duas salas de aula de Educação Infantil, as quais foram registradas em diário de campo.

A escuta das crianças foi um fator importante para a pesquisa, pois por meio dela foi possível ouvir as opiniões sobre como são percebidos e valorizados os seus saberes, curiosidades e desejos.

O resultado das observações revelou que, embora houvesse oportunidades para o reconhecimento das crianças como sujeitos, ele praticamente não se concretizava. Na verdade, são escassos os momentos em que os sentimentos, saberes e experiências são considerados e que há possibilidades de escolhas e tomadas de decisões. O respeito às necessidades e peculiaridades das crianças não é a tônica da rotina” (Monteiro, 2019, p.331).

A participação, expressão de sentimentos e opiniões das crianças, ocorriam somente quando as professoras permitiam, quando consideravam conveniente. A pesquisa destaca alguns fatores que interferem nessa conduta dos professores: “desde as relações de poder estabelecidas, como as imposições que as professoras recebem da Secretaria Municipal de Ensino e do Sistema Apostilado de Ensino, até a qualidade da formação docente” (Monteiro, 2019, p.333).

Ao longo de sua pesquisa, a autora (2019) percebeu que a ausência de autonomia condicionou as crianças a reproduzirem os interesses dos adultos. Mesmo quando indagadas sobre o que gostariam de fazer na escola, a resposta dos alunos era sempre: estudar, fazer tarefa e só depois brincar. “Assim, a instituição torna-se muito mais um espaço de disciplinamento do que de emancipação e participação dos sujeitos” (Monteiro, 2019, p.337). É necessário então, reconhecer que as manifestações infantis fazem parte de toda a organização do trabalho pedagógico.

O texto de Trevisan, Reinke e Silva (2019), reflete sobre a utilização de apostilas nas rotinas pedagógicas da Educação Infantil, apresentando a análise de uma apostila destinada a crianças de 5 anos, do Sistema Positivo de Ensino. Em relação às imagens apresentadas nos materiais, chamou-lhes a atenção a competência com que os ilustradores estruturam as imagens, realçando o encanto, a sedução que se apresentam os elementos visuais, inegavelmente instigantes, “certamente impactam a subjetividade dos pequenos leitores” (Trevisan; Reinke; Silva, 2019, p.14).

Em relação às atividades propostas, os autores constataram que ocorre uma dependência da criança em relação ao professor e, por conseguinte, a perda de autonomia. Sob o peso de um ensino arbitrário, mecânico, o foco dos exercícios está na memorização. Outro aspecto observado, foi a pouca valorização da oralidade e raramente propunham alguma atividade externa, “o que indiretamente significa que a

aprendizagem se assenta em símbolos esvaziados de sua genuína função de referencialidade” (Trevisan; Reinke; Silva, 2019, p.20).

Os autores (2019) concluem que, se por um lado, os exercícios pesquisados encantam pelas imagens, diagramação e outras qualidades, por outro, reproduzem métodos tradicionais do ensino de língua, enfatizando a dependência das crianças em relação ao professor, não valorizando a oralidade, a escrita espontânea e demais expressões do protagonismo delas na aprendizagem.

Silva (2020) publicou um artigo intitulado “Sistemas Apostilados de Ensino (SAE): história, especificidades e contradições”. Esse estudo inicial contribuiu para sua pesquisa de dissertação: “História da América Latina em sistemas de ensino: investigação sobre a construção curricular em materiais apostilados”, escrita em 2022, na qual faz um apanhado histórico do surgimento dos SAEs, da sua história, das suas especificidades e contradições. Também analisa exemplares de apostilas da disciplina História, do Sistema Anglo, quanto à materialidade, autorias, padronização de métodos e características da comercialização. Segundo a autora, o surgimento dos SAEs está ligado ao processo de estruturação do sistema educacional brasileiro ainda no período Imperial, com a preparação da elite para ingressar nas Instituições de Ensino Superior. Entretanto, com a chegada da República, surgiu a necessidade de discutir a educação numa proposta de estado liberal e laico, com isso, através do Decreto nº 11530 de 18 de março de 1915, os exames parcelados de preparatórios se tornam apenas um pré-requisito para realização dos exames de admissão no ensino superior, agora chamados exames vestibulares.

De acordo com Silva,

O vestibular é a prática educacional mais flagrante dessa dicotomia educacional, uma vez que se torna o gargalo onde pobres e ricos se encontram: estudantes de escolas públicas e privadas disputam igualmente a tão sonhada vaga no ensino superior. Tudo isso porque condicionou-se a crer que a formação universitária seria a garantia de uma carreira estável do ponto de vista financeiro (Silva, 2022, p.17).

Os exames vestibulares, na concepção de Silva (2022), não garantiram o acesso no Ensino Superior de forma democrática, mas contribuíram para a permanência do discurso meritocrático, no qual o aluno se torna o único responsável pelo sucesso escolar: “Para alcançar este objetivo, famílias com melhores condições

financeiras mantém seus filhos não só no ensino privado como o complementam com cursinhos preparatórios durante o Ensino Médio” (Silva, 2022, p.18).

A modalidade de ensino privado facilitou a criação dos Sistemas Apostilados de Ensino (SAE), um modelo lucrativo que superou o âmbito dos cursinhos, e ganhou espaço na educação básica desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, oferecendo como principal e mais atrativo produto a apostila.

Em relação à materialidade, a autora descreve que os materiais são de baixa qualidade, os papéis utilizados não garantem boa nitidez e as capas não dialogam com os conteúdos. Já os métodos, observou que apesar da tentativa de deixá-los mais parecidos com os livros didáticos, isso é, “apresentando documentos históricos, propondo atividades diagnósticas, ao fim e ao cabo estão totalmente voltados ao currículo avaliado, pois tudo é elaborado e desenvolvido para que os alunos possam ter bons resultados em testes” (Silva, 2022, p.142).

Embora acompanhados de um marketing que garante tradição e inovação, os conteúdos, mesmo de acordo com as normativas educacionais, não são contemplados em sua totalidade. Observou-se também, uso de termos que já foram superados pela historiografia, desatualizados. Silva (2022) conclui que os SAEs, se configuram como um material de controle, impedindo o trabalho intelectual que possibilita o pensamento crítico dos alunos e a liberdade de criação de aprendizagens significativas.

A pesquisa de Gabriel Ortiz, “Sistemas Apostilados de Ensino e autonomia docente em educação em ciências e matemática: um diálogo com José Contreras⁷” analisa os Sistemas Apostilados de Ensino e a autonomia docente nas disciplinas de Ciências e Matemática. Cabe ressaltar que embora José Contreras⁸ cite a Teoria Crítica em seus trabalhos, o autor Gabriel Ortiz em momento algum a menciona em sua pesquisa.

A dissertação foi escrita em 2021 e contou com entrevistas semiestruturadas com dez professores da rede privada do Rio Grande do Sul, as principais perguntas que nortearam as entrevistas foram de como era antes da adoção do Sistema, se

⁷ José Contreras Domingo formou-se em Ciências da Educação na Universidade Complutense de Madri e tornou-se Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Málaga, onde foi professor de 1983 a 1992. Em sua obra *La autonomía del profesorado*, o autor cita a Teoria Crítica como principal referencial para a superação do estado de alienação que se encontram os professores. O nome completo do autor é José Contreras Domingo, entretanto suas obras são assinadas apenas como José Contreras.

⁸

havia formação continuada por parte do SAE, como eram os materiais e quais diferenças notavam após a adoção das apostilas.

Os professores entrevistados destacam que a principal motivação para adoção de SAEs, na maioria das vezes, é o desejo por resultados melhores nas avaliações externas e não a qualidade de educação. Além disso, “o discurso publicitário de melhora de resultados parece mais uma das armadilhas baseadas na promessa de maior reconhecimento profissional” (Ortiz, 2021, p.154). Durante as entrevistas, Ortiz notou que embora os professores possuíssem uma certa resistência aos SAEs, havia sempre um esforço visível das empresas para que a aceitação acontecesse mais facilmente.

Muitos professores resistem à ideia de trabalhar com um SAE, sendo necessária uma influência mais direta que a mera publicidade em cima dos índices. Nesses casos, é comum que “assessores pedagógicos” e outros “colaboradores” da empresa realizem quantas visitas forem necessárias para convencer os possíveis clientes a comprarem seu produto (Ortiz, 2021, p.155).

Entretanto, embora existisse todo um trabalho de convencimento, é inquestionável compreender que a decisão estava nas mãos da gestão e não dos professores, pois a “flexibilização do controle, cedendo espaços mínimos de liberdade na atuação, cria uma autonomia ilusória para o profissional técnico” (Ortiz, 2021, p.156).

Observamos ao longo do trabalho de Ortiz, que os professores concordam que a qualidade nos conteúdos propostos pelos SAEs precisa ser problematizada e sugerem que a racionalidade instrumental dos Sistemas Apostilados de Ensino “vem intensificando o processo de proletarização ideológica dos professores ao mesmo tempo em que camufla seu controle por meio de mecanismos mais sutis que levam a uma autonomia ilusória e enfraquecem movimentos de resistência” (Ortiz, 2021, p.215). Assim, os professores além de vítimas, tornam-se sustentadores do seu próprio processo de proletarização.

A pesquisa de Ortiz resultou em dois artigos publicados por ele, Neto e Denardin: “Sistemas Apostilados de Ensino e a autonomia ilusória: reflexões à luz de José Contreras” em 2021 e “Sistemas Apostilados de Ensino: uma revisão sistemática de literatura”, publicado em 2023.

No primeiro artigo os autores debatem a autonomia docente dentro dos SAEs e questionam quais motivos levam os professores a defenderem um sistema que diminui sua autonomia e descaracteriza o processo de educar? Para responder à pergunta, relatam que os mecanismos utilizados pelos SAEs vêm se sofisticando e se tornando cada vez mais sutis, dificultando a percepção do controle a que estão submetidos.

Constata-se uma forma de a ilusão de autonomia no trabalho docente, parecendo haver espaço para intervenção e mudança, mas, “na verdade, essa abertura se dá apenas em aspectos superficiais, enquanto toda a estrutura e ideologia do processo educacional continuam reproduzindo aquilo que os elaboradores do currículo esperam” (Ortiz; Neto; Denardin, 2021, p.615-616).

Os autores avaliam a visão dos docentes sobre os sistemas apostilados e como eles sentem que seu trabalho é afetado, a partir de uma busca em trabalhos já existentes. As pesquisas estudadas demonstram que a maioria dos professores se mostra favorável ao uso dos SAEs. Isso ocorre porque esses profissionais não se percebem sem autonomia, coagidos a agir profissionalmente, acabam colaborando com o trabalho da escola. Induzidos a colaborar por uma suposta melhora na educação escolar, os docentes assumem a responsabilidade de realizar uma boa prática com a estrutura organizada pela escola sem questionar a parcialidade de sua autonomia.

Outro aspecto notado, é que a facilitação ocorre justamente na medida em que remove a responsabilidade do professor de todo o trabalho intelectual de planejamento e reflexão sobre os fins e objetivos educacionais, os próprios professores afirmam em sua defesa que o sistema facilita o seu trabalho, ou seja, a falta de liberdade é mais fácil, pois tira-lhes a responsabilidade da reflexão e torna a função mais confortável.

Os autores (2021) concluem que os SAEs retiram do professor o papel de planejamento, de reflexão crítica e de decisão, além de induzi-lo a utilizar os materiais para evitar problemas com a gestão escolar. Ademais, os cursos de formação continuada e o marketing das empresas induzem o docente a acreditar que esse sistema educacional é, de fato, de qualidade e que seu uso contribui nos processos de ensino e de aprendizagem. Dessa forma, distanciados da necessária criticidade, os professores se assemelham ao modelo de profissional técnico,

limitando-se a aplicarem métodos de ensino para objetivos educacionais determinados externamente.

No segundo artigo escrito por Ortiz, Neto e Denardin (2023), é apresentada uma revisão sistemática da leitura de artigos publicados em periódicos no período de 2001 a 2021 sobre os Sistemas Apostilados de Ensino. A pesquisa teve por objetivo entender como se caracterizam os artigos publicados e quais suas principais contribuições para o debate educacional. Os autores utilizaram como base de dados o site da *SciELO* e *Google Scholar* e obtiveram um resultado de 33 artigos científicos com os descritores e operadores booleanos: “apostila” OR “apostilas”, “sistemas privados de ensino” OR “sistema apostilado de ensino”. A partir da leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, foram excluídos trabalhos duplicados e que não condiziam com a temática da pesquisa.

Com relação ao ano de publicação, o primeiro trabalho encontrado foi de Carlos Eduardo de Souza Motta em 2001, o qual mencionaremos na seção posterior. O próximo trabalho foi publicado apenas seis anos depois e o número de publicações só cresce significativamente a partir de 2011. Dos 33 trabalhos analisados, 23 estudaram a utilização de SAEs no estado de São Paulo, não havendo pesquisas com número expressivo em outro estado, isso pode ter ocorrido devido São Paulo ter sido a região que mais presenciou a contratação de Sistemas Apostilados de Ensino pelo poder público.

Os trabalhos foram, ainda, organizados em três categorias: “Sistemas Apostilados de Ensino em parcerias públicos-privadas”, com treze trabalhos selecionados, “A influência dos Sistemas Apostilados de Ensino na escola” também com treze trabalhos selecionados e “Análise dos materiais dos Sistemas Apostilados de Ensino” que englobou sete trabalhos. Após síntese das categorias, constatou-se que o maior interesse acadêmico pelo estudo dos SAEs acontece nas redes públicas de ensino. Também foi percebido que a comparação dos materiais apostilados fornecidos à rede pública e à rede privada de ensino carece de investigação.

Por fim, a análise das publicações indica que as empresas têm crescido muito no mercado, inclusive na rede pública com a tentativa de aproximar a qualidade de ensino vendida pela escola particular. Os trabalhos também mostram o engessamento do trabalho escolar e a redução da autonomia docente; quanto aos materiais analisados nas produções, verificou-se que as apostilas possuem

problemas de conteúdo, limitadas a exercícios de vestibular, possuem concepções de educação tradicionais e costumam não estar adequadas aos critérios oficiais de qualidade estipulados pelo Plano Nacional do Livro Didático.

Neto, Acerga e Santos (2022), investigam a introdução dos materiais apostilados nas Instituições de Ensino do Campo. Para os autores,

[...] os sujeitos do campo têm o direito a uma escola que valorize e respeite sua cultura, identidade, modo de trabalho e seu modo de vida, por isso, são necessários materiais pedagógicos que coloquem suas lutas e projetos em evidência, permitindo assim contemplar a função da escola do campo, a qual interroga a escola rural em seu propósito urbanocêntrica (Neto; Acerga; Santos, 2022, p.86).

Nessa perspectiva, realizaram um estudo de caso em Instituições de Ensino do Campo, localizadas no município de Paranaguá-PR, que adotaram o Sistema Educacional Família e Escola (OPET/SEFE), via recursos públicos. Concluiu-se que o SAE propõe práticas inversas às propostas da Educação do Campo, pois impõe uma cultura de competição, cumprimento de metas e práticas de meritocracia. Desse modo, é necessário dirigir o olhar para as comunidades e oportunizar o saber de forma contextualizada, respeitando os espaços, a realidade que as cercam e sua vivência social, seja no contexto familiar e laboral, “seja nas suas manifestações culturais, e atendendo a demandas no que tange à educação de seus filhos para garantir as formas de acesso e permanência deles em sua comunidade” (Neto; Acerga; Santos, 2022, p.93).

Os trabalhos citados até o momento nos permitiram refletir os aspectos gerais sobre os Sistemas de Ensino Apostilado e a relação deles com três pilares principais: as parcerias do setor público – privado; a formação de professores e o brincar. Relativamente à privatização, percebemos que o mercado sempre tendeu para o aumento de capital, o que conseqüentemente refletiu no trabalho e autonomia dos docentes e no aprendizado das crianças, que ficou num terceiro plano. Desse modo, veremos adiante, produções que discutem essas questões e, também, abordam sobre a sociedade capitalista que permite o crescimento de empresas do ramo de educação que pouco se preocupam com a comunidade envolvida no ambiente escolar.

2.3 O Sistema Apostilado de Ensino sob a ótica da Teoria Crítica

Em relação às pesquisas que abordam os Sistemas Apostilados de Ensino sob a ótica da Teoria Crítica, encontramos 12 (doze) publicações, que estão expostas no quadro 2.

Quadro 2 – Sistemas Apostilados de Ensino sob a ótica da Teoria Crítica

	AUTOR	ANO
Indústria cultural e o sistema apostilado: a lógica do capitalismo	Motta	2001
Reflexões críticas sobre os sistemas apostilados de ensino	Amorim	2008
Indústria cultural e sistemas apostilados de ensino: a docência administrada	Amorim	2012
A docência administrada: problematizando a questão	Amorim	2016
Sistemas apostilados de ensino e trabalho docente: estudo de caso com professores de ciências e gestores de uma rede escolar pública municipal	Bego	2013
Características das apostilas de ciência da natureza produzidas por um sistema apostilado de ensino e utilizadas em uma rede escolar pública municipal	Bego, Terrazzan	2015
Trabalho Docente e Sistemas Apostilados de Ensino: Crítica à Luz da Teoria Habermasiana	Bego, Terrazzan e Oliveira	2015
Condicionantes sobre o trabalho docente no contexto de implementação de sistemas apostilados de ensino	Bego	2015
A implantação de sistema apostilado de ensino e o trabalho docente: os problemas e as decisões de uma rede escolar pública municipal	Bego	2017
Sistema apostilado e Educação Infantil: o ensino como negócio	Angelo	2018
Sistemas Apostilados de Ensino e a autonomia ilusória: reflexões à luz de José Contreras	Neto, Denardin e Ortiz	2021
Sistemas Apostilados de Ensino e autonomia docente em educação em ciências e matemática: um diálogo com José Contreras	Ortiz	2021

Fonte: Plataformas pesquisadas, organizado pela autora.

O primeiro texto que encontramos sobre o Ensino Apostilado na ótica da Teoria Crítica foi o artigo intitulado “Indústria cultural e o sistema apostilado: a lógica do capitalismo”, escrito por Motta (2001). O autor propõe uma reflexão sobre a concepção das apostilas como um símbolo de eficiência e modernização, tendo como único objetivo a aprovação no vestibular. Desse modo, o ensino apostilado ao compartimentalizar os conteúdos, mercantiliza e massifica o conhecimento, transformando o ensino num produto da Indústria Cultural: o “conhecimento apostilado, porém, produzido em verdadeiras “fábricas do saber” potencializa a “(re)produção” de indivíduos massificados, prontos para adequação social que, atualmente, tem como um de seus principais objetivos o consumo” (Motta, 2001, p.85).

Para Motta (2001), o mercado afasta o aluno da possibilidade de um ensino e educação emancipadores, impedindo-os de refletirem sobre sua condição de

cidadãos e de escolherem o seu próprio destino com liberdade. Por esse motivo, é preciso que, mesmo em meio à semiformação, criem-se possibilidades para a emancipação.

Amorim (2008), em sua dissertação “Reflexões Críticas sobre os Sistemas Apostilados de Ensino” analisa a inserção de SAEs em escolas públicas municipais do Estado de São Paulo. No primeiro capítulo, discute a diferença entre apostilas e livros didáticos, seus aspectos históricos e principais características. Ao retomar os pensamentos de J. A. Comênio, aborda princípios do método universal que pudessem ensinar tudo a todos, tornando o pensador um cânone educacional ao evidenciar sua presença no panorama educacional atual. O autor menciona a abundância de publicações a respeito dos livros didáticos e a falta de literatura concernente a sistemas apostilados de ensino. Essa afirmação foi corroborada nesta pesquisa pois, mesmo tendo-se passado 15 anos da publicação da dissertação de Ivair Fernandes de Amorim, constatamos, ainda hoje, a mesma deflação na literatura sobre os SAEs.

No segundo capítulo, ele discorre sobre o processo de municipalização do ensino no Estado de São Paulo e como os interesses de empresas privadas interferem nos rumos da educação, referindo-se ao Sistema de Ensino COC e o Núcleo de Apoio a Municipalização do Ensino (NAME). No último capítulo, o autor analisa atividades das apostilas de Língua Portuguesa utilizadas no 5º ano do ensino fundamental do Sistema de Ensino COC, para exemplificar o conceito de esclarecimento da Teoria Crítica (Amorim, 2008).

Amorim (2008) percebe que a Indústria Cultural tem ampliado seu campo de atuação e a escola tem sido um campo atrativo para a atuação da lógica instrumental. O que preocupa, é que os mecanismos da Indústria Cultural têm adentrado os muros escolares por meio de programas oficiais e, ao fazê-lo, o lastro de semiformados em nossa sociedade aumenta.

Portanto, a inserção de sistemas apostilados, constitui-se em uma realidade, em muitos aspectos, deficitária, que se admitida irrefletidamente pode ocasionar a disseminação da lógica da Indústria Cultural e perpetuar o processo regressivo do esclarecimento, do qual já fomos advertidos pelos frankfurtianos (Amorim, 2008, p.187).

No entanto, o advento das apostilas não decreta o fim do pensamento crítico, pois, ainda há professores e alunos capazes de refletir sobre a postura imposta pelos Sistemas Apostilados de Ensino.

Em 2012, Amorim dá sequência à sua pesquisa de mestrado. Sua tese de Doutorado em Educação Escolar, “Indústria Cultural e Sistemas Apostilados de Ensino: a docência administrada”, teve por objetivo central discutir a adoção de sistemas apostilados em escolas públicas e como esse material interfere no trabalho docente. Ao questionar a autonomia dos professores, o autor traz à tona o conceito de esclarecimento para embasar suas discussões. E, ainda, utiliza pesquisa de campo com docentes do noroeste paulista, com o intuito de revelar informações importantes para compreensão dos Sistemas Apostilados de Ensino.

Ao questionar os professores entrevistados sobre a possibilidade de optar pela manutenção do uso do material apostilado em suas aulas, a decisão foi unânime e todos afirmaram que manteriam a utilização das apostilas, pois mesmo insatisfeitos, acreditavam que o material é benéfico para a maioria dos docentes. Diante dessa constatação, Amorim (2012) levanta outros questionamentos: Por quais razões os docentes manteriam a utilização dos SAEs, mesmo os julgando razoáveis? No caso da docência, o que ocorre é uma ilusão pela qual os docentes acreditam receber benefícios enquanto estão submetidos a instrumentos de controle e dominação.

Ainda,

[...] 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 (Amorim, 2012, p.125).

Foi evidenciado que a educação proposta pelos SAEs, rigidamente controlada, “pode ser útil ao desenvolvimento social, pois possibilita o conhecimento técnico necessário à produção e consumo de mercadorias” (Amorim, 2012, p.138). Sob a ótica da Teoria Crítica, essas empresas valem-se da sedução tecnológica para efetivar o domínio social pela transformação da comunidade escolar em consumidores passivos.

É constatado que nossa sociedade se configura como uma sociedade administrada e quanto maior o desenvolvimento tecnológico, maior a probabilidade

de se administrar os indivíduos, controlando-os via imposição de padrões de consumo. No caso dos Sistemas Apostilados de Ensino, “ocorre em um cenário de administração social, que possui no mercado e no consumo de mercadorias seu principal mecanismo de dominação” (Amorim, 2012, p.138).

Amorim (2012) conclui a pesquisa, mencionando que o ponto principal da discussão não está na qualidade das apostilas, mas na percepção de a atividade docente ter perdido seu potencial reflexivo, pois, ao consumir um material razoavelmente agradável, os professores são poupados, o que lhes possibilita uma inércia intelectual. Isso acontece porque os SAEs dão a sensação de que todos os conteúdos já estão ali, selecionados, organizados, problematizados e de acordo com cada etapa do ensino.

Em 2016, Amorim publicou um artigo, resultado das pesquisas realizadas no seu curso de doutoramento, no qual aponta que

[...] 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 na qualificação das apostilas como mercadorias (Amorim, 2016, p.707).

Toda a propaganda enaltecendo os Sistemas Apostilados de Ensino permite, ainda, que as escolas que aderem a ele sejam atreladas à grandeza e ao sucesso do empreendimento que representam. Logo, as instituições de ensino, ao venderem esses materiais, tornam-se também, mercado. Adorno e Horkheimer (1985, p.135), descrevem que a publicidade se confunde com a Indústria Cultural, pois,

Tanto lá como cá, a mesma coisa aparece em inúmeros lugares, e a repetição mecânica do mesmo produto cultural já é a repetição do mesmo slogan propagandístico. Lá como cá, sob o imperativo da eficácia, a técnica converte-se em psicotécnica, em procedimento de manipulação das pessoas. Lá como cá, reinam as normas do surpreendente e, no entanto, familiar, do fácil e, no entanto, marcante, do sofisticado e, no entanto, simples. O que importa é subjugar o cliente que se imagina como distraído ou relutante.

Amorim (2016) reitera que os mecanismos de controle se tornam cada vez mais sutis e os alunos, na posição de clientes, consomem o conteúdo de forma passiva, pois a fetichização de mercadorias facilita o consumo.

Em sua tese de Doutorado em Educação para a Ciência, “Sistemas apostilados de ensino e trabalho docente: estudo de caso com professores de ciências e gestores de uma rede escolar pública municipal”, Bego (2013) desenvolveu um estudo de caso com professores de Ciências e gestores de uma rede escolar pública municipal. O objetivo de seu estudo consistiu em compreender as implicações da adoção de SAE em redes escolares públicas, para a organização e o desenvolvimento do trabalho docente. Como aporte teórico, Bego apresenta o conceito habermasiano⁹ de racionalidade que fundamenta a ação dos Sistemas Apostilados de Ensino.

No primeiro capítulo, o autor aborda as principais características do processo de municipalização do Ensino Fundamental e como esse fato interferiu na gestão das redes escolares públicas. Por meio de sua pesquisa, Bego (2013) constatou que esse processo se deu de modo acelerado e sem um planejamento consistente. Em razão disso, grande parte dos municípios não se encontrava apto para assumir e gerenciar as Unidades de Ensino, as quais passaram a ficar sob sua jurisdição, já que não possuíam condições técnico-estruturais e de recursos humanos, adequadas.

Assim, a inserção do setor privado sobre o setor público educacional ocorreu mediante o estabelecimento de parcerias, que são acordos firmados entre os dois setores nos quais o primeiro assume responsabilidades historicamente atribuídas ao segundo. Dentre as diversas modalidades de parceria está a aquisição de Sistemas Apostilados de Ensino, caracterizada pela contratação de empresas privadas com fins lucrativos para a compra de materiais didáticos e assessoria didático-pedagógica (Bego, 2013, p.267).

No segundo capítulo, Bego realiza uma pesquisa da origem, da evolução e da consolidação dos Sistemas Apostilados de Ensino na realidade brasileira. No terceiro capítulo, é abordado o conceito habermasiano de racionalidade no contexto

⁹ Habermas trabalhou como assistente de Theodor Adorno, entre 1956 e 1959, no Instituto de Pesquisas Sociais, da Universidade de Frankfurt. Habermas emergiu como um dos principais expoentes da segunda geração da Escola de Frankfurt – à época, uma nova corrente influenciada pelo marxismo, que se dedicava a reflexões e críticas sobre a razão, a ciência e o avanço do capitalismo. Esse autor elaborou algumas críticas aos autores da *Dialética do esclarecimento* (Adorno e Horkheimer). Essas críticas se vinculam aos conceitos centrais dessa obra: razão, verdade e democracia. Habermas é defensor da racionalidade comunicativa (FREITAG, 2004).

de sua Teoria do Agir Comunicativo. Para o autor, essa teoria torna sagrado “[...] o diálogo como meio privilegiado de construção da verdade, da justiça e da autenticidade, uma vez que dialogar, tida como a relação entre ego e alter, pressupõe saber ouvir, trocar, entender, reelaborar, consentir e, sobretudo, respeitar” (Bego, 2013, p.91).

Nela, são expostos dois novos conceitos de razão: a cognitivo-instrumental e a comunicativa. A cognitivo-instrumental é caracterizada por ações coordenadas “[...] pela influência recíproca de atores que desejam atingir um fim no contexto aplicado das coisas do mundo objetivo” (Bego, 2013, p.87). Já na comunicativa, as ações são orientadas ao entendimento mediante o uso da linguagem em condições autônomas de argumentação.

No capítulo 4, são apresentados os aportes teóricos conceituais que o autor utiliza para conceituar e caracterizar trabalho escolar e trabalho docente. Para Bego, “[...] se o trabalho escolar está interligado ao trabalho docente, podemos afirmar que a instituição escolar somente desenvolverá suas atividades educativas de maneira autônoma se seus professores também participarem de maneira autônoma da vida escolar” (Bego, 2013, p.273).

Para estreitar sua pesquisa, Bego a desenvolve no âmbito da cidade de Catanduva – SP. A coleta de dados foi realizada na Rede Escolar Pública Municipal, onde foi investigado o processo de adoção e implementação de um SAE nessas instituições, através de estudo de caso. As fontes de informações com sujeitos foram: Secretária de Educação, Diretora do Departamento de Orientação Pedagógica, Diretores de Escolas Públicas Municipais e Professores de Ciências Naturais do Ensino Fundamental. Além destes locais, alguns dados foram coletados via reuniões e, também, com documentação oficial do processo de adoção e implementação do SAE no município, bem como análise de Apostilas de Ciências Naturais para o Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano.

Os resultados da pesquisa de Bego são apresentados no capítulo 6, onde o autor relata que a principal motivação da adoção de SAE na rede pública de Catanduva - SP foi sanar problemas organizacionais-estruturais e de recursos humanos que se agravaram com o abrupto crescimento de Unidades de Ensino. O processo de adoção ocorreu de maneira vertical, sendo que a decisão foi restringida aos gestores motivados pelo contingenciamento de gastos, falta de profissionais qualificados, deficiente formação inicial dos professores, falta de comprometimento

com o trabalho e inadequação dos contratos de trabalho. Quanto à análise das apostilas, “das vinte apostilas analisadas, doze podem ser consideradas inadequadas em relação às orientações e diretrizes oficiais do MEC para os materiais didáticos de Ciências Naturais do segundo ciclo do Ensino Fundamental” (Bego, 2013, p.269).

Compreendendo que os Sistemas Apostilados de Ensino não se resumem às apostilas, Bego percebeu que os demais serviços vendidos eram pouco utilizados, ou então não atendem satisfatoriamente às necessidades dos docentes e gestores ou não contemplam os critérios de qualidade definidos pelo MEC.

O autor conclui sua tese, declarando que as apostilas acabam ocupando uma posição central no desenvolvimento do trabalho, tornando-se um instrumento uniformizador e controlador do trabalho didático. Ao orientar o tempo, a dosagem dos conteúdos e a avaliação do trabalho desenvolvido durante o ano, cria-se uma relação de dependência, pois os alunos já têm o que será utilizado, o professor possui o guia do que deve ser feito e o gestor tem a garantia do funcionamento da escola. Assim, os planos de aulas acabam, muitas vezes, sendo copiados ou elaborados sem a devida atenção e reflexão. Como consequência, o papel da escola no desenvolvimento da ação educativa se reduz.

Uma parte dessa pesquisa foi publicada em um artigo intitulado “Características das apostilas de Ciências da Natureza produzidas por um Sistema Apostilado de Ensino e utilizadas em uma rede escolar pública municipal”, no ano de 2015, em parceria com o autor Terrazan.

Ao analisar as apostilas da disciplina de Ciências da Natureza, do 6º ao 9º ano, produzidas por um SAE adotado em uma Escola Pública Municipal, os autores concluem que as orientações metodológicas e didáticas do referido material se reduzem às tradicionais respostas e aos comentários sobre os exercícios e não contemplam satisfatoriamente os critérios definidos pelos PCNs, o que pode levar a implicações diretas e negativas no processo de ensino e aprendizagem da disciplina.

A tese de doutorado de Bego resultou em mais três publicações: 1. “Trabalho Docente e Sistemas Apostilados de Ensino: Crítica à luz da Teoria Habermasiana”, no ano de 2015, em parceria com Terrazan e Oliveira; 2. “Condicionantes sobre o trabalho docente no contexto de implementação de sistemas apostilados de

ensino¹⁰”, publicado em 2015; 3. “A implantação de sistema apostilado de ensino e o trabalho docente: os problemas e as decisões de uma rede escolar pública municipal¹¹”, publicado em 2017.

Em “Trabalho Docente e Sistemas Apostilados de Ensino: Crítica à luz da Teoria Habermasiana”, os autores discutem os Sistemas Apostilados de Ensino, mais precisamente o trabalho docente, sob a luz da Teoria Habermasiana. Eles citam a pesquisa de campo realizada por Bego nos anos 2011 e 2012, sobre o estudo de caso na rede escolar pública municipal da cidade de Catanduva (SP).

Em relação à adoção dos SAEs, destacam que possuem caráter verticalizado, não cabendo à comunidade docente e escolar a efetiva participação, porém a maioria dos professores que participaram da pesquisa, afirmam preferir o sistema apostilado para o desenvolvimento do seu trabalho escolar.

Desse modo, os autores concluem que a preferência acontece porque há uma facilitação do trabalho do professor, pois parte do planejamento didático-pedagógico já se encontra predefinido pelo SAE. Para os gestores, acaba sendo uma garantia de que as metas e objetivos de sua instituição serão cumpridos. Entretanto, a adoção de um SAE não pode ocorrer de forma acrítica; é necessário

[...] fortalecer a autonomia institucional da escola que, para além de mera executora de projetos hegemônicos concebidos por especialistas externos, possa conceber e desenvolver seu trabalho escolar buscando a consonância entre as diretrizes e bases da educação nacional, as demandas regionais e as decisões coletivas da comunidade escolar (Bego; Terrazzan; Oliveira, 2015, p.109).

Nas outras duas publicações, Bego sintetiza o que já havia pesquisado durante a sua pesquisa de Doutorado.

Na pesquisa realizada por Angelo (2018), “Sistema apostilado e Educação Infantil: o ensino como negócio” é realizada análise de apostilas para a Educação Infantil, dos Grupos Educacionais COC, UNO, Anglo, Objetivo e Positivo. Para tratar do tema, a autora utilizou como fundamentação teórica a Teoria Crítica, visto que seu centro é a crítica à sociedade capitalista.

¹⁰ Os artigos número 2 e 3 não possuem embasamento teórico em Jürgen Habermas, entretanto optou-se por não os mencionar na seção 2.1 “Produções teóricas sobre o Sistema Apostilado de Ensino no Brasil”, pois se tratam de uma recompilação da tese já citada.

O trabalho é dividido em três capítulos. No primeiro, a autora situa a educação infantil dentro da educação básica. Ela menciona que, mesmo tendo a função de socializar a criança, é percebido que a educação infantil tem assumido uma nova finalidade: a preparação para o ensino fundamental.

No segundo capítulo, é traçado um panorama dos grupos empresariais e a sua atuação na Educação Infantil. Notou-se que “o monopólio ou o oligopólio é uma tendência para todos os setores econômicos, inclusive na educação – e pressupõe-se, ainda, que, no Brasil, nos últimos anos, esse movimento vem se intensificando, inclusive dentro da escola pública” (Angelo, 2018, p.106).

No último capítulo, é feita uma análise de cinco apostilas de Educação Infantil, para crianças de 4 e 5 anos, de editoras diferentes. O resultado foi constatar que o uso desses materiais prejudica, principalmente os momentos destinados à brincadeira. “À medida que conteúdos como brincadeira e movimentos são retirados da Educação Infantil para dar espaço à sistematização mais formal de conteúdo, cada vez mais fica evidente a pouca ênfase dada ao desenvolvimento de experiência para a formação das crianças” (Angelo, 2018, p.107). A autora aponta que os materiais apostilados são extremamente limitados, contrariando estudos e as próprias diretrizes do Ministério de Educação e Cultura, que recomenda que a Educação Infantil deveria ser “[...] um momento em que os materiais e as experiências fossem os mais amplos e variados possíveis, - e não um momento em que a sistematização formal do conteúdo estivesse consolidada” (Angelo, 2018, p.105).

Para Angelo (2018), numa sociedade capitalista monopolista atual, quanto mais pessoas adaptadas, melhor o sistema funciona, justificando a introdução dos SAEs na Educação Infantil. Ao citar Adorno em seu trabalho, a autora menciona que há falta de consciência crítica dos indivíduos, pois, na primeira infância, a educação tem um grande efeito. Ao voltar-se para as crianças, relata que a diversidade de experiências é fundamental para torná-las emancipadas, e experiências geralmente acontecem por meio de brincadeiras, pois, a partir delas “[...] que consegue elaborar e tomar consciência do mundo em que vive” (Angelo, 2018, p.106). Portanto, a autora considera fundamental a educação crítica e política desde a primeira infância.

Para Adorno (1986), é preciso interrogar a educação, mas também os aspectos sociais, políticos e ideológicos e compreender os mecanismos que tornam os homens capazes de genocídios e outras barbáries. A educação que não leva à

emancipação, enraíza no sujeito o preconceito e a violência, por isso, a quebra desse ciclo é inadiável, pois “Aquele que é duro contra si mesmo adquire o direito de sê-lo contra os demais e se vinga da dor que não teve a liberdade de demonstrar, que precisou reprimir” (Adorno, 1986, p.35).

O nosso anseio era não precisar argumentar em defesa de uma educação emancipatória, porque toda educação deveria ser assim. Entretanto, ao realizar o estado de conhecimento a respeito dos Sistemas Apostilados de Ensino, percebemos a defasagem nas produções e constatamos que a presença de publicações sobre os SAEs é relativamente recente na comunidade acadêmica, o que atribui relevância a este trabalho.

3. A RACIONALIDADE INSTRUMENTAL EXPRESSA NA APOSTILA “LETRAR” DO SISTEMA DE ENSINO POSITIVO

Pretende-se neste capítulo investigar como surgiu o Ensino Apostilado no Brasil; analisar a trajetória da empresa Positivo de Ensino e examinar como a racionalidade instrumental é expressa em uma das apostilas que compõe o material vendido pelo grupo supracitado. Para isso, foi organizado em três subcapítulos.

O primeiro subcapítulo tem o objetivo de historicizar o surgimento do Ensino Apostilado no Brasil, a fim de compreender, juntamente com os documentos norteadores e autores que tratam do assunto, seu exponencial crescimento, principalmente na Educação Infantil.

O objetivo perseguido no segundo subcapítulo é o de relatar como se desenvolveu a história do Sistema Positivo de Ensino e sua consolidação como um dos grupos educacionais mais influentes do Brasil.

O propósito do último subcapítulo é analisar como se expressa a racionalidade instrumental na apostila Letrar, da Educação Infantil do Sistema de Ensino Positivo.

Para Adorno (1995), a educação tem um grande efeito na primeira infância pois, nela, a formação já é possível acontecer, portanto, a Educação Infantil que se ocupa de crianças até cinco anos de idade, parece ser uma etapa decisiva na formação dos indivíduos.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2017, p.35), os direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, que as crianças tenham condições de aprender em “[...] situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los”, a partir disso, possam construir significados sobre si, os outros e o mundo.

Porém, ao organizar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em grupos por faixa etária e campos de experiências, mesmo implícito, percebemos que o conhecimento só é validado se segue os procedimentos, atitudes, valores e normas.

Ao lado da comodidade da padronização e da racionalização, acrescentado ao elemento do *status*, as apostilas são embaladas com um pretenso selo de qualidade, sendo aceitas com facilidade. Entretanto, observamos uma evidente

discrepância entre as concepções de infância e os conteúdos apresentados no material analisado.

3.1 O Ensino Apostilado no Brasil

De acordo com os autores estudados, percebemos que não há anuência em relação à data de surgimento dos Ensinos Apostilados no Brasil.

Para Silva (2020), o advento está ligado ao processo de estruturação do sistema educacional brasileiro ainda no Império (1822 – 1989). Nesse período, a educação, num primeiro momento, tinha um papel civilizador, seguido de um ensino secundário¹², cuja finalidade era a formação e preparação da elite para ingressar nas Instituições de Ensino Superior.

O acesso ao Ensino Superior ocorria por meio de exames preparatórios que aconteciam durante o ensino secundário. Nele, o aluno poderia escolher entre duas classes: “os estudos de primeira classe com duração de 4 anos e de caráter mais científico, era destinado àqueles que não fossem para os cursos superiores” (Zotti, 2005, p.37), e os estudos de segunda classe, que tinham uma duração menor com o intuito de habilitar o estudante a um diploma que o possibilitava ao ingresso imediato ao ensino superior.

Sendo assim, os estabelecimentos particulares encontraram um terreno fértil: oferecer um serviço de preparação para a entrada no ensino superior. Esses supostos, ‘cursinhos’ buscavam uma preparação rápida e fragmentada, com a simples memorização dos conteúdos programáticos, sem despertar uma consciência crítica nos alunos. Além de apresentarem uma característica elitista, seu custo elevado fazia com que apenas as famílias abastadas fossem capazes de os custear (Bego, 2013).

Essa divisão caracteriza a formação diferenciada das classes sociais: uma visava formar trabalhadores que atendessem às necessidades do país, outra, a formação da elite, visando ao ingresso no ensino superior com a intenção de dar continuidade ao patrimônio cultural dessa classe.

¹² Conforme Silva (1969, p.19), “a expressão ensino secundário designa um grau ou nível do processo educativo, e, dessa forma, teria ele o significado de ensino médio, de segundo grau ou pós-primário”. Ainda conforme o autor, a educação secundária significa a fase do processo educativo que corresponde à adolescência, assim como a educação primária à educação da criança.

Esse modelo de ensino perdurou até o final do Brasil Império, quando, durante a Primeira República (1889-1930), foi assinado o Decreto nº 11530, de 18 de março de 1915, que tornou os exames parcelados de preparatórios apenas um pré-requisito para realização dos exames de admissão no ensino superior, agora chamados exames vestibulares (Brasil, 1915). Por sua vez, seria constituído de prova oral e escrita e analisados por uma banca de professores escolhidos para esse fim.

Em 1934, através de eleição indireta, Getúlio Vargas assume a presidência da República pela Assembleia Nacional Constituinte, promulgando a 3ª Constituição brasileira e 2ª da República (Brasil,1934); documento que instituiu a educação gratuita como direito de todos os cidadãos, atribuiu ao Conselho Nacional de Educação a responsabilidade de desenvolver o Plano Nacional de Educação (PNE), ficando a cargo do ministro da Educação Gustavo Capanema Filho. Segundo Bego (2013), o PNE possuía dois posicionamentos político-ideológicos distintos:

1. Um discurso patriótico-corporativo que defendia a ruptura de isenção do Estado nas políticas educacionais a partir de um referencial normativo patriótico no qual os interesses da nação se sobrepõem aos interesses imediatos dos cidadãos, discurso claramente preocupado com a ordem, segurança e defesa do Estado; 2. E um discurso do pensamento renovador, claramente enviesado por ideias liberais e escolanovistas, pautava-se na ação educativa centrada no educando com conseqüente formação da pluralidade a partir do auxílio de políticas públicas educacionais, mas sem imposição ideológica (Bego, 2013, p.58).

Mas apesar de existirem posicionamentos divergentes sobre o Plano Nacional de Educação, o ministro da Educação e Saúde Pública, Capanema ganhava confiança e credibilidade, permitindo a ele a criação do Fundo Nacional de Educação (FNE), a constituição do Departamento Nacional de Educação (DNE) e a criação da Secretaria de Estudos Estatísticos (SEE). Entretanto, em 1937¹³, Getúlio Vargas suspendeu a Constituição de 1934, trazendo conseqüências como a não aprovação do PNE e criação de novos Decretos-lei constituindo as Leis Orgânicas do Ensino (LOE).

Contudo, mesmo a PNE não sendo aprovada, o então ministro da Educação e Saúde Pública ganha autonomia para avançar com reformas sem necessitar de

¹³ Ano marcado pelo golpe do Estado Novo, cujo plano não passou de uma farsa elaborada por integralistas e militares conservadores que forjaram um documento contendo um plano para uma revolução comunista no Brasil, aterrorizando a população e pondo em suspensão a Constituição de 1934.

aprovação legislativa. Para Rocha (2000), essa autonomia fez com que a iniciativa privada se expandisse frente à grande defasagem de investimento público em educação. Nesse sentido, a União passa a financiar indiretamente esses estabelecimentos particulares por meio da suspensão de impostos e da concessão de empréstimos públicos com juros em condições módicas. Se anteriormente a esse período, os estabelecimentos privados se limitavam às escolas católicas tradicionais, agora abre-se espaço para novos estabelecimentos, consolidando um segmento empresarial da educação.

As décadas de 1940 a 1960 são marcadas pelo grande crescimento da população brasileira cuja maior concentração da população acontecia nas zonas urbanas e suburbanas. Essa configuração social acarretava novas exigências educacionais, visto que haveria uma exigência maior de escolarização para ocupar cargos de trabalho técnico-administrativos. Logo, a demanda nas instituições escolares acompanha esse crescimento.

Ligadas ao crescimento quantitativo, surgem ineficiências administrativas nas escolas, como falta de materiais e qualificação de professores.

Tal crescimento provocou a superutilização do professorado e, apesar das medidas destinadas a tornar o magistério secundário um grupo estável e numericamente importante (tais como o registro profissional, a regulamentação das condições de trabalho e a criação das Faculdades de Filosofia), a maior parte dos professores desse nível de ensino utilizava o magistério como ocupação de tempo parcial. O crescimento da rede e das matrículas provocou o crescimento do corpo docente, que passou a ser recrutado por uma série de processos emergenciais (Nunes, 2000, p.46).

Durante aquele período, houve um forte confronto entre os defensores da centralização e da descentralização do ensino. Na ocasião, o deputado Carlos Frederico Werneck de Lacerda envia à Câmara Federal um projeto que “[...] defendia abertamente a liberdade de ensino e os interesses privatistas na educação, indicando que o ensino devesse ser primordialmente ministrado por entidades privadas financiadas pelos governos estaduais” Bego (2013, p. 64). A proposta gerou inconformidade dos progressistas que defendiam a escola laica, pública, gratuita e obrigatória.

Por outro lado, pesquisadores como Cunha (2007), defendem que o surgimento dos Sistemas Apostilados de Ensino deu-se no período entre 1964 e 1985, marcado pela tomada de poder dos militares, instaurando um regime ditatorial

no Brasil. Para o autor, o golpe de 1964 abriu caminho para a expansão de um novo tipo de pensador da educação: o economista. Esse sujeito, na maioria das vezes, formado em engenharia, assumia o papel de filósofo e pedagogo, cuja função era reduzir todas as questões educacionais à relação de custo e benefício. O processo educacional era vinculado à produção de mercadorias, cujo objetivo era apenas o aumento de benefício com o mínimo de gasto.

Como consequência desse raciocínio, em 1971, o Ministro da Educação e Cultura Jarbas Passarinho, lançou o Decreto n. 68.908 (Brasil, 1971) que alterou, mais uma vez, o concurso vestibular para admissão no Ensino Superior. No Art.2º; o caráter habilitatório é alterado para compulsoriamente classificatório, cuja alteração põe fim ao caráter exclusivo de aferir se o candidato possuía os conteúdos mínimos necessários para acompanhar os estudos em nível superior, dando lugar a função eliminatória. Essa reformulação solucionou o problema de falta de vagas em universidades, transferindo ao aluno, toda e qualquer responsabilidade de ingressar no ensino superior, pois sua reprovação revelava falta de estudos, portanto deveria estudar mais para atingir seu objetivo, ou desistir de suas aspirações para tentar algo menos concorrido ou então, optar por estudar numa instituição privada.

Assim, os cursos pré-vestibulares entram em ascensão, por se diferenciarem dos cursos preparatórios, pois surgem do descompasso gerado entre as exigências do vestibular e do ensino praticado nos colégios. De acordo com Whitaker (2010), os cursinhos

Funcionavam graças ao esforço de professores interessados, eles mesmos proprietários do empreendimento, que obedecia a uma formulação por assim dizer artesanal, com aulas intensivas que desenvolviam os conteúdos complexos elencados para os vestibulares das poucas universidades da época. Os cursinhos eram, então, específicos para cada uma das três áreas acadêmicas: exatas, biológicas e humanas (2010, p.291).

A formação secundária ofertada nas escolas parecia ser ineficaz no que tange a aprovação dos estudantes nos vestibulares, tornando os cursos pré-vestibulares peça fundamental para a conquista. Na pesquisa realizada por Guimarães (1984), em 1963 existiam aproximadamente 60 cursinhos atuando regularmente no Rio de Janeiro, antigo estado de Guanabara, atendendo cerca de 7 mil alunos. As famílias passaram “[...] a aceitar esta presença e a necessidade de frequência nestes cursinhos como uma espécie de passaporte obrigatório para aqueles que desejam

garantir seu acesso à universidade, em especial à universidade pública e gratuita” (Pieroni, 1998, p.05).

É importante destacar que “o advento dos cursinhos não contou com nenhuma fiscalização ou regulamentação por parte do governo ou dos órgãos competentes” (Amorim, 2008, p.38). A liberdade de expansão e atuação no ensino permitiu aos donos dos cursinhos um ramo de atuação lucrativo. Para Whitaker (2010), período, ocorre o fenômeno do empresariamento de cursos pré-vestibulares, com os empresários se associando aos professores que deram início ao modelo, moldando os cursinhos no modelo empresarial.

Percebemos que os mecanismos criados por governantes em diversas épocas contribuíram para o crescimento desenfreado de empresas privadas, sucateado o ensino público, gratuito e de qualidade. Talvez esse sempre tenha sido o plano, já que “[...] as crises financeiras servem para racionalizar as irracionalidades do capitalismo” (Harvey, 2011, p.18).

Aos poucos, o sucesso dos cursinhos começou a ser utilizado como sinônimo de qualidade de educação. De acordo com Guimarães (1984), o método utilizado nesse formato de ensino começou a se inserir no âmbito escolar por convênios entre colégios privados e pelos próprios cursinhos se transformando em colégios privados, isso porque “[...] ampliou-se a convicção de que o ‘ensino apostilado’ é mais ‘prático’, mais ‘objetivo’, e, com isso, a apostila vinha, pouco a pouco, tomando o lugar do livro” (Guimarães, 1984, p.26). Nas palavras de Pioroni (1998, p.5),

[...] a política educacional de divisão de tarefas e incentivo aos estabelecimentos de educação privados, aliado ao descaso do Estado para com a qualidade e o financiamento da rede pública de ensino, acabou facilitando também a proliferação dos cursinhos e de seus respectivos Sistemas de Ensino Franqueado.

Os Sistemas Apostilados de Ensino (SAE) se estabeleceram como um conjunto de materiais vendidos por editoras que, além das apostilas, comercializam provas, avaliações das turmas, formação e capacitação dos professores e de toda a parte administrativa e pedagógica da escola. Ou seja, a apostila não é apenas um produto atualizado do livro didático, mas um conjunto de medidas de uma marca de sistema privado de ensino. As empresas vendem pacotes de gerenciamento e de coordenação, que são instrumento de padronização da qualidade comercializada.

Essas empresas privadas se caracterizam, primeiramente, pela produção de apostilas didáticas e, conseqüentemente, pela implementação de seu sistema de ensino em escolas públicas e particulares por meio de seu modelo de ensino franqueado. Por conseguinte, cabe a essas empresas elaborarem todo o conteúdo curricular e produzir o material apostilado com um rigoroso esquema de aplicação nas aulas.

Às escolas parceiras/conveniadas é dada a autorização para utilizarem essas apostilas e, por consequência, ostentarem a “grife” dos SAE, podendo inclusive usufruir de campanhas de marketing da matriz. Juntamente com as apostilas, a parceria com os SAE inclui um conjunto de produtos e serviços que vão desde portais educativos na internet, CD-ROMs e monitoramento do uso dos materiais, até a formação continuada de professores e administradores. Portanto, na aquisição de um SAE, não são compradas apenas apostilas, mas sim, toda uma metodologia e ideologia de ensino (Bego, 2013, p.76).

De acordo com a Constituição (1988), a Educação é direito de todos, dever do Estado e da família. Por conta disso, a escolha do que deve ser ensinado na escola possui uma dimensão política. “Em geral, são os governos que fazem a seleção desse conteúdo, por meio de parâmetros e referenciais curriculares, além de medidas legais como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB)” (Angelo, 2018, p.19). Atualmente, os livros didáticos utilizados em escolas públicas, são avaliados anualmente pelo Ministério da Educação e Cultura, por meio do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Porém, os materiais advindos dos Sistemas Apostilados de Ensino, não estão incluídos no PNLD ou em outro programa governamental.

Por essa razão,

[...] a expansão e a atuação deste tipo de ensino ficou livre para seguir as determinações do mercado, como a lei da oferta e da procura [...]. Dessa forma uma escola pode decidir franquear-se a qualquer sistema de ensino sem ter que prestar contas disso ou registrar oficialmente a adoção de um material de ensino (Amorim, 2008, p.38).

Omitindo-se de suas responsabilidades, o governo assume uma postura liberal que favorece os proprietários de sistemas de ensino. Se analisarmos o crescimento dos SAEs, sob a ótica da Teoria Crítica, podemos considerar essa expansão como resultado da indústria cultural que “[...] levou apenas à padronização e à produção em série, sacrificando o que fazia a diferença entre a lógica da obra e

a do sistema social” (Horkheimer; Adorno, 1985, p.100), onde os consumidores, no papel dos alunos e responsáveis, aderem a esse produto por medo de perderem alguma coisa.

Não encontramos em nenhuma plataforma de pesquisa o número exato de empresas de Sistemas Apostilados de Ensino no Brasil atualmente, até porque é comum empresas grandes comprarem empresas menores para garantirem seu poderio. Por isso, nesta pesquisa, trataremos apenas do Grupo Positivo, uma empresa especialista em educação privada, que expande e diversifica sua atuação no mercado via parcerias, principalmente na educação.

3.2 O Sistema Positivo de Ensino

Segundo o site institucional do grupo Positivo¹⁴, a empresa iniciou com cursos pré-vestibulares e produção de materiais didáticos em 1972, com um grupo de oito professores movidos pelo espírito empreendedor. Dois anos após a abertura, o grupo criou o Colégio Positivo, voltado para o segundo grau. Em 1977, fundou o Colégio Positivo – Júnior para atender o Ensino Fundamental e, então, em 1979 tornou-se uma editora, distribuindo o seu sistema de ensino. No ano de 1999, o Grupo Positivo já estava presente em todos os níveis educacionais, desde a educação infantil até o ensino superior.

A criação do grupo Positivo aconteceu justamente no período conhecido como “milagre econômico”¹⁵, tendo o contexto facilitado a criação de novas empresas e incentivado sua expansão com políticas próprias. Augustin (2014, p.153) analisa o contexto nesse período:

Neste período as escolas acabaram impregnadas por um pensamento empresarial, que colocou nela o papel de formar os recursos humanos necessários para a economia, vinculando educação com o desenvolvimento do capitalismo. Não é novidade dizer que as escolas privadas [...] funcionam como empresas, cuja gestão e planejamento visam a obtenção de lucro. O conhecimento, portanto, não é o fim a ser atingido, mas o meio de se obter lucro.

¹⁴ Site: <<https://www.institucionalpositivo.com.br/historia/>> Acesso em 06 Ago. de 2023.

¹⁵ O milagre econômico foi garantido pelo investimento estrangeiro feito no Brasil por empresas multinacionais e, também, pelo acesso às linhas de crédito disponibilizadas por instituições financeiras estrangeiras que financiaram a indústria nacional (DOMINGUES, 2017, p.109)

Quando iniciaram com os cursos pré-vestibulares, o alvo de mercado eram as famílias que teriam condições de pagar pelo ensino. Domingues (2017) relata que o curso era apresentado como algo inovador e revolucionário, pois contava com um circuito interno de televisores, o que, em 1972, era uma grande novidade porque apenas pessoas ricas tinham um aparelho em casa. Ao longo do primeiro ano de funcionamento, o curso conquistou mais de 2.300 alunos, cujo sucesso justificou a criação de novas atividades com a criação de uma gráfica para a produção de material didático.

A criação da gráfica Posigraf

[...] nasce junto com a do Curso Positivo, para a produção de material didático com a qualidade e a agilidade necessárias. Assim, a empreitada educacional do Grupo Positivo inicia com gráfica própria, localizada em uma pequena garagem no bairro Cristo Rei, em Curitiba. Os próprios professores trabalhavam na encadernação, enquanto dois desenhistas dividiam uma prancheta para fazer a arte-final em duas cores, o que tornava o material visualmente mais atrativo na época. Os professores escreviam e editavam o material didático, surgia assim o embrião da Editora Positivo (Positivo, 2016).

De acordo com uma entrevista dada à revista “Isto é Dinheiro” (2016), Oriovisto Guimarães, um dos principais fundadores da empresa, relata sobre a criação da gráfica Posigraf: “[...] Éramos muito bobinhos, demoramos um ano para tomar essa decisão [...]. Pouco tempo depois, não foi difícil perceber que era mais compensador ganhar dinheiro vendendo material educacional do que com as próprias escolas” (Isto É Dinheiro, 2011).

Apesar da afirmativa de Oriovisto Guimarães, mesmo considerando editoras mais lucrativas, em 1976, é criado o Colégio Positivo. O intuito era iniciar mais cedo a preparação dos alunos para os concursos vestibulares. E, em 1977, foi inaugurado o Colégio Positivo Junior, ofertando vagas da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Essa expansão despertou interesse em outras unidades escolares, aparecendo propostas para vender o material didático utilizado. Como todo sistema empresarial que visa ampliação de mercado, Oriovisto Guimarães, então presidente da empresa, concorda com a criação do Sistema Positivo de Ensino, e passa a vender esses produtos às escolas privadas através de convênio (Isto É Dinheiro, 2011).

Em 1979, é fundada a Editora Positivo com o objetivo de levar seus sistemas de ensino a outras escolas e outras cidades do Paraná e da Região Sul do Brasil (Domingues, 2017).

Ao se conveniar, a escola está adquirindo: livros didáticos, livros de atividades, ambiente digital e livro digital para os alunos, assessoria pedagógica com material para os professores com orientações metodológicas e gabarito, suporte na implantação do material didático, atendimento ao professor via telefone, à distância e presencial, assessoria de conteúdo voltado para o material didático, assessoria de gestão, assessoria jurídica, assessoria financeira e assessoria de marketing e webconferências voltadas para a família (2017, p.118).

Em 1989, a empresa cria a Positivo Informática, que, por sua vez, tinha a intenção de vender computadores para as escolas. Numa entrevista, com Hélio Rotenberg, idealizador do novo empreendimento da empresa, fica clara essa intenção:

O projeto de criação da empresa, segundo o seu relato, começou com uma reflexão simples: as mais de mil escolas conveniadas da metodologia Positivo podiam ensinar informática a seus alunos e os materiais didáticos mais adequados para isso eram os computadores. Então eles poderiam ser fabricados e vendidos para as escolas junto com a metodologia (Revista Pesquisa Fapesp, 2014).

A Positivo Informática está presente em 11.716 escolas públicas e 2.745 escolas particulares com a venda de “soluções” educacionais. A empresa se define como líder nas áreas de Ensino, Soluções Educacionais, Tecnologia, Gráfica, Cultura e Entretenimento. E embora se descrevam como uma empresa humanizada, preocupada com a melhoria de vida das pessoas, não podemos esquecer que seu principal objetivo, na verdade, é extrair a mais valia, ampliar o seu mercado e expandir o seu capital.

Atualmente, o Grupo Positivo está dividido em cinco modalidades: Ensino, Gráfica, Sistema de Ensino, Tecnologia e Investimento social, descritas no quadro 3.

Quadro 3 – Empresas que integram o Grupo Positivo

Modalidade	Nome da empresa	Área de atuação
Ensino	Colégio Positivo	Educação infantil ao Ensino Médio
Ensino	Curso Positivo	Cursos Pré-vestibulares
Gráfica	Posigraf	Impressão de materiais didáticos
Sistema de Ensino	Aprende Brasil	Sistema de Ensino para a Educação Pública
Sistema de Ensino	Positivo Soluções Didáticas	Editores

Tecnologia	Positivo Tecnologia	Fábrica de produtos de tecnologia
Investimento Social	Instituto Positivo	Unidade de Educação Infantil que atende cerca de 100 crianças em situação de vulnerabilidade social.

Fonte: De autoria própria.

As cinco primeiras empresas do quadro 3, compõem o Sistema de Ensino Positivo, que conta com mais de 1.900 escolas conveniadas somando mais de 500 mil alunos utilizando os recursos vendidos. No *site*¹⁶, expõem resultados como: mais de 5 mil alunos aprovados no Sistema de Seleção Unificada (SISU) e, dentre eles, mais de 500 estudantes ocuparam os primeiros lugares. Suas principais “soluções” educacionais são a venda de recursos didáticos, campanha para gestão escolar, tecnologia educacional e formação para professores. Os recursos didáticos contam com materiais diversos em todas as etapas de ensino, da educação infantil ao pré-vestibular.

Na etapa da Educação Infantil, os materiais são produzidos de acordo com a divisão, em dois grupos: o primeiro, para crianças de 1 e 2 anos (G1 e G2), no qual, grande parte dos registros nas apostilas são feitos pelos pais e professores; e o segundo, para crianças de 3 a 5 anos (G3, G4 e G5) as quais fazem suas próprias anotações.

No grupo 4 (G4), durante o ano letivo, são disponibilizados três livros semestrais que são subdivididos em três, quatro ou cinco apostilas cada um. O primeiro livro contém as apostilas: desenhos, brincadeiras das artes e histórias em cena; o segundo é composto por: desenhar, brincadeiras das artes, letrar e numerar e o último, por desenhar, brincadeiras das artes, letrar, numerar e investigar. Além das apostilas para as crianças, o pacote inclui apostila para o professor, livros de literatura, livros de experiências, portfólios, materiais de apoio, cartazes para uso em sala de aula (chamada, metro do crescimento), livro de bilhetes, recursos digitais, plataforma online de aprendizagem, agenda digital, *playlist*, entre outros. O conjunto de todos esses recursos, segundo a empresa, é “tudo de que a sua escola precisa: ferramentas e serviços que atuam em todas as etapas do processo educativo e da gestão escolar” (Positivo, 2023).

De acordo com alguns autores estudados nesta pesquisa, uma das características principais do Sistema Apostilado de Ensino na Educação Infantil é a

¹⁶ Site: <https://www.sistemapositivo.com.br/>. Acesso em 11 de Dez. de 2023.

antecipação dos conteúdos (corolário do esquematismo kantiano) que são destinados ao ensino fundamental, portanto para este estudo, escolhemos analisar a apostila “Letrar” do Grupo 4 (G4), que corresponde a crianças na faixa etária entre três e quatro anos. Sabendo que “[...] a alfabetização não é o desenvolvimento de capacidades relacionadas à percepção, memorização e treino de um conjunto de habilidades sensório-motoras” (Brasil, 1998, p.113), optamos por esse material, pois os conteúdos norteadores são baseados em leitura e escrita, ou seja, na alfabetização. Contrariando os objetivos propostos na BNCC para a Educação Infantil, cujos direitos de aprendizagem e desenvolvimento são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

3.3 Análise da apostila nas categorias que expressam a lógica instrumental

Nesta seção, faremos a análise da apostila a partir das categorias observadas na leitura da obra “Dialética do Esclarecimento”, de Adorno e Horkheimer (1985) que caracterizam a lógica instrumental, quais sejam: o calculismo, a padronização, o esquematismo, o estilo, o idioma, a repetição, a diversão, a mecanização, a dependência, a frieza, a homogeneização e o mimetismo.

A apostila “Letrar” do Sistema de Ensino Positivo faz parte de um pacote vendido e utilizado em escolas particulares. Quando o tutor faz a matrícula da criança em uma das escolas conveniadas, ele é instruído a adquirir o conjunto de produtos via *site*, o qual, por sua vez, possui pouca informação, como podemos observar na figura a seguir:

Figura 1 – Print Screen do site de compras da apostila



COLEÇÃO ANUAL GRUPO 4

SKU: 12071

R\$ [REDACTED]

Bimestre 1
Grupo 4 - COLEÇÃO SPE GRUPO 4 VOL 1

Bimestre 3
Grupo 4 - COLEÇÃO SPE GRUPO 4 VOL 2

Aluno

Adicionar à mochila

Olá, eu sou a Lore
Como eu posso te ajudar hoje...

Descrição

Educação Infantil

A aprendizagem e o desenvolvimento de crianças são possibilitados por meio de experiências lúdicas, sensoriais, interativas e significativas. Nossos materiais incentivam a criatividade de uma maneira única.

G4

Composto por Livro didático (4 em 1) e Livro de experiências, organizados em 2 volumes por ano. Acompanha agenda digital.

Livro didático (4 em 1):

- Brincadeiras das Artes – Volumes 1 e 2
- Desenhar – Volumes 1 e 2
- Letrar – Volumes 1 e 2
- Numerar – Volumes 1 e 2

Livro de experiências – Volumes 1 e 2

Portfólio 1 – Volume 1 / Portfólios 2 e 3 – Volume 2

Material de apoio – Volumes 1 e 2

Acesso ao Positivo On

Fonte: Site loja na escola.¹⁷

O cliente tem acesso apenas a uma breve descrição, valores e uma imagem meramente ilustrativa. Os materiais são enviados diretamente à escola e entregues à criança no início das aulas. Por se tratar de um volume grande de itens, muitas escolas optam por mantê-los na própria instituição. O conteúdo, os métodos, a abordagem e as próprias apostilas, só vão ser apresentados aos tutores quando a criança levar para casa no final do semestre ou caso houver alguma atividade que necessite auxílio da família.

Ao descrever a Indústria Cultural, Adorno e Horkheimer (1985, p.110) mencionam que a produção capitalista mantém os consumidores “[...] tão bem presos em corpo e alma que eles sucumbem sem resistência ao que lhes é oferecido”. Assim são aqueles que, mesmo desconhecendo, adquirem um material de ensino “[...] por medo de perder alguma coisa. O quê – não está claro. De

¹⁷ Site: <<https://lojanaescola.com.br/lojanaescola/catalog/product/view/id/35204/s/colecao-anual-grupo-4-12071/>> Acesso em 14 de Jan. 2024.

qualquer modo só tem chance quem não se exclui.” (Adorno; Horkheimer, 1985, p.133). A publicidade dos Sistemas Apostilados de Ensino é seu elixir da vida; é a pura representação do poderio social; pela promessa de um futuro brilhante, sujeitam crianças a um modelo de ensino incógnito.

Nessa perspectiva, podemos observar no SAE as primeiras características de uma racionalidade instrumental: o aspecto frio e calculista. Os Sistemas Apostilados não estão preocupados com uma educação emancipatória, “A indústria 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.121). Há uma intencionalidade na ideologia, reduzida a um discurso vago e descompromissado, pois não são dados muitos detalhes sobre a grade curricular e os conteúdos que serão trabalhados. Ao cliente, resta apenas confiar que o material é bom, de qualidade. “Justamente sua vagueza, a aversão quase científica a fixar-se em qualquer coisa que não se deixe verificar, funciona como instrumento da dominação” (Adorno; Horkheimer, 1985, p.122).

Como irão esses clientes questionar um material que pouco conhecem? Cegados pelos holofotes de uma publicidade que promete soluções e transformação de vidas por meio da educação, aceitam. Aceitam, pois o material é bonito, colorido, as ilustrações são bem elaboradas e ele está nas escolas há mais de quarenta anos; aceitam, porque instituições de renome são conveniadas, porque mais de quinhentos mil alunos o utilizam e ocupam os primeiros lugares em Universidades concorridas¹⁸. Só há duas opções: participar ou omitir-se.

Adorno e Horkheimer (1985) mencionam que a Indústria Cultural impõe métodos de reprodução que torna inevitável a disseminação de bens padronizados para a satisfação de necessidades iguais. Aceitar os produtos dessa indústria é colocar-se dentro de um padrão, e isso só é possível a partir da instauração de uma racionalidade instrumental que torna as carências dos homens iguais, pois o indivíduo se vê completamente anulado em face dos poderes econômicos (Adorno; Horkheimer, 1985).

A partir dessa afirmativa, refletimos a respeito do Sistema de Ensino Positivo. A empresa é responsável pelo desenvolvimento de materiais que são distribuídos às diversas escolas do país, independentemente das especificidades do contexto

¹⁸ Dados colhidos no site: < <https://www.sistemapositivo.com.br/> > Acesso em 14 de Jan. de 2024.

sociocultural das crianças, das especificidades regionais e das variações linguísticas, o que nos leva a indagar: uma única apostila é capaz de suprir as demandas educacionais de um país? A verdade é que o padrão imposto a todas as escolas conveniadas nega o direito de aprendizagem proposto na BNCC.

A Base Nacional Comum Curricular propõe direitos de aprendizagem para que as crianças possam “[...] desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nos quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (Brasil, 2018, p.37).

Como o mesmo conteúdo poderá ser capaz de desafiar, provocar e possibilitar a construção de significados em crianças que sabemos serem únicas? “Na indústria, o indivíduo é ilusório não apenas por causa da padronização do modo de produção. Ele só é tolerado na medida em que sua identidade incondicional com o universal está fora de questão” (Adorno; Horkheimer, 1985, p.128). Ao impor um único padrão de educação, nega-se à criança o próprio direito de ser e aprender dentro de um contexto que reflete a sua realidade.

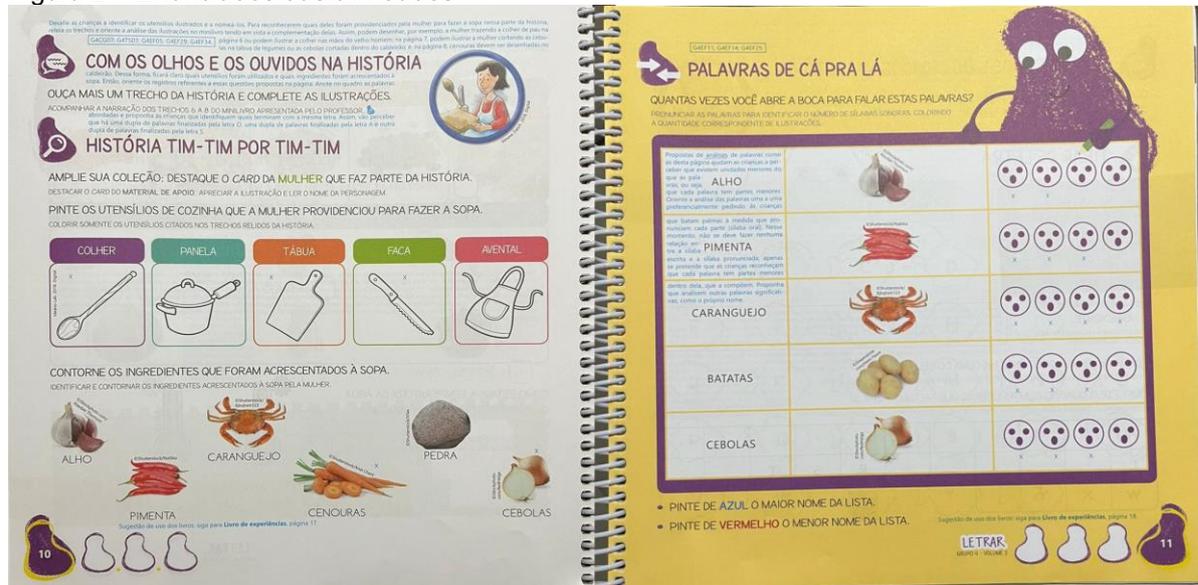
A postura que todos são forçados a assumir, para comprovar sua aptidão a integrar essa sociedade, “[...] faz lembrar aqueles rapazinhos que, ao serem recebidos na tribo sob as pancadas dos sacerdotes, movem-se em círculos com um sorriso estereotipado nos lábios” (Adorno; Horkheimer, 1985, p.127). A homogeneização é um contínuo rito de iniciação, visto que à criança, desde muito cedo, é ensinada a dureza da sociedade competitiva, já que seus tutores não se importam em sacrificar a infância desde que, no futuro, ocupem cargos dominantes.

Embora esse esquema seja apresentado na apostila, é decepcionante constatar que essas características padronizantes não inibem a continuidade da disponibilização do mesmo material a todas as escolas conveniadas, pelo país afora.

Assim como no esquematismo onde “desde o começo do filme já se sabe como ele termina” (Adorno; Horkheimer, 1985, p.103), os conteúdos da apostila são definidos pela finalidade. Para o consumidor, não há o que classificar, pois todas as coisas já foram antecipadas na produção. Os detalhes tornam-se fungíveis; a breve sequência de intervalos, a facilidade de memorizar, a essência é sempre a mesma, apresentada de modos diferentes.

Os enunciados seguem sempre o mesmo padrão: com os olhos e ouvidos na história, história tim-tim por tim-tim e palavras de cá pra lá, como podemos observar na figura 2, abaixo¹⁹:

Figura 2 – Enunciados das atividades



Fonte: Apostila Letrar, Grupo 4 do Sistema de Ensino Positivo

Ao ouvir o título: “Com os olhos e ouvidos na história”, a criança, aos poucos, é treinada a se preparar para ouvir a história que a professora irá ler. Em “História tim-tim por tim-tim”, a certeza de que o primeiro passo foi concluído com sucesso são as respostas corretas em relação ao que foi contado: trata-se da interpretação do texto. E, por fim, uma atividade com palavras relacionadas. Esse esquema se repete, da primeira à última página: história, interpretação e prática, história, interpretação e prática... A criança não precisa pensar, tampouco imaginar “O que será que vem agora?”, pois estará habituada a seguir sempre os mesmos passos, cumprindo os protocolos.

É imprescindível pontuar que o esquematismo está presente tanto na apostila da criança, quanto na do professor. Ao observar a figura anterior, nas notas no final da página da apostila, escritas em azul claro, vemos como sugestão a utilização do Livro de experiências (apostila que acompanha o pacote de materiais), com a página já definida. Ou seja, o docente não consegue explorar e ampliar os saberes, pois trabalhar a interdisciplinaridade e como fazer, já está previamente definido. “A

¹⁹ As figuras são referentes ao exemplar da apostila enviada ao professor. Importante notar os escritos em azul claro, os quais não estão no material da criança, pois trata-se de orientações sobre como o docente deve trabalhar determinada atividade.

simples existência de uma receita conhecida é suficiente para apaziguar o medo de que o trágico possa escapar do controle” (Adorno; Horkheimer, 1985, p.126). Ao utilizar a palavra sugestão, cria-se a ideia de um material flexível e adaptável, entretanto a extensão do material e os prazos para seu cumprimento não permitem a saída do planejamento, como podemos observar na figura 3.

Figura 3 – Sugestão de planejamento de aulas



Fonte: Livro do professor – Sistema Positivo de Ensino – Grupo 4, volume 2.

O número de atividades é elaborado de acordo com os dias letivos. Essa calculabilidade permite o controle numa espécie de pirâmide: o professor controla o que a criança irá aprender, a escola controla o trabalho do professor e o Sistema de Ensino controla as instituições conveniadas. Ao garantir que todas as instituições abordem os mesmos conteúdos aproximadamente ao mesmo tempo, cria-se uma coletividade. De acordo com Amorim (2008, p.129), “Não existem indivíduos únicos; somos sempre iguais aos que consomem os mesmos produtos que nós”.

Essa é uma característica que na Teoria Crítica é denominada estilo, ou seja, os modos de comportamento característicos de um grupo. Segundo Adorno e Horkheimer (1985, p. 123), “A indústria Cultural acaba por colocar a imitação como algo absoluto. Reduzida ao estilo, ela atrai seu segredo, a obediência à hierarquia social”. A imitação de padrões de comportamento, vestimentas, valores, dentre outras coisas, que nos assemelham a um determinado grupo de consumidores, formam uma unidade social. Ficamos fechados em nosso grupo e ignoramos e, até mesmo, pré-julgamos aqueles que de nós diferem pelas marcas que consomem (Amorim, 2008).

Dessa forma, o estilo visa o controle de seus consumidores por meio da implantação de padrões de consumo que afetam diretamente na constituição da postura e da personalidade dos consumidores. Na educação, as imposições de padrões incidem diretamente tanto sobre o corpo docente quanto sobre as crianças.

Para que isso seja possível, os produtos da Indústria Cultural, neste caso a apostila, precisam utilizar um idioma que seja facilmente compreensível. “A capacidade rara de satisfazer minuciosamente as exigências do idioma da naturalidade em todos os setores da indústria cultural torna-se padrão de competência” (Adorno; Horkheimer, 1985, p.106). O que e como dizem deve ser suscetível pela linguagem cotidiana. Na *Dialética do Esclarecimento* (1985), Adorno e Horkheimer mencionam o exemplo dos astros de cinema que utilizam um tipo de fala da qual o povo possa se apropriar naturalmente.

Na apostila Letrar, observamos uma linguagem bem detalhada.

Figura 4 – Atividade da apostila Letrar e o uso específico da linguagem

G4EF04; G4EF05; G4EF08; G4EF18; G4EF22

COM OS OLHOS E OS OUIDOS NA HISTÓRIA

A PRIMEIRA HISTÓRIA DESTA LIVRO SE CHAMA **A SOPA DE PEDRA**. VOCÊ CONHECE? O QUE PODE ACONTECER NUMA HISTÓRIA COM ESSE TÍTULO? LEVANTAR HIPÓTESES SOBRE PROVÁVEIS ACONTECIMENTOS DA HISTÓRIA, COMPARTILHANDO-AS COM A TURMA.

HORA DE VERIFICAR SE O QUE VOCÊ PENSOU FAZ PARTE DA HISTÓRIA: ESCUTE COM ATENÇÃO!

OUVIR A NARRAÇÃO DO CONTO, COMENTÁ-LO E ESCUTAR O QUE OS COLEGAS TÊM A DIZER SOBRE A HISTÓRIA.

- BRINQUE DE MÍMICA DO CALDEIRÃO.

PARTICIPAR DA BRINCADEIRA SEGUINDO AS INDICAÇÕES DO PROFESSOR.

HISTÓRIA TIM-TIM POR TIM-TIM

MONTE O SEU **MINILIVRO**, O **MARCADOR DE PÁGINA** E O **PORTA-CARDS**.

DESTACAR DO MATERIAL DE APOIO OS ITENS CITADOS, MONTANDO-OS CONFORME A ORIENTAÇÃO DO PROFESSOR.

A SOPA DE PEDRA

Nome: _____

Nome: _____

USE O PORTA-CARDS PARA COLECIONAR OS CARDS DAS HISTÓRIAS QUE VOCÊ VAI LER.

Sugestão de uso dos livros: siga para **Brincadeiras das Artes**, páginas 18 e 19.

LETRAR
GRUPO 4 - VOLUME 2

5

Fonte: Apostila Letrar, Grupo 4 do Sistema de Ensino Positivo

Observa-se que, depois das orientações sobre a atividade, em letras menores, está uma espécie de tradução do que já havia sido afirmado anteriormente. Como se a criança não fosse capaz de compreender o comando: “Brinque de mímica do caldeirão” e precisasse de uma explicação mais minuciosa: “Participar da brincadeira seguindo as indicações do professor”. Ao longo de toda a apostila, há explicações do que já está escrito no enunciado.

Kant (2005, p.64) faz uma dura afirmativa em relação a isso:

É tão cômodo ser menor. Se tenho um livro que faz as vezes de meu entendimento, um diretor espiritual que por mim tem consciência, um método que por mim decide a respeito de minha dieta etc., então não preciso de esforçar-me eu mesmo. Não tenho a necessidade de pensar,

quando posso simplesmente pagar; outros se encarregarão em meu lugar dos negócios desagradáveis. A imensa maioria da humanidade (inclusive todo o belo sexo) considera a passagem à maioridade difícil e além do mais perigosa, porque aqueles tutores de bom grado tomaram a seu cargo a supervisão dela.

Vivemos no auge da política do menor esforço, principalmente se tratarmos de esforço mental. O uso de uma linguagem que precisa explicar tudo nos mínimos detalhes rouba da criança a necessidade de pensar. Deve ser por isso que Adorno (1995) reforça a importância de contrapor-se a uma ausência de consciência por meio da educação, tendo em vista que todo caráter se forma na primeira infância. Infelizmente, a Indústria Cultural se apropria da verdade exposta na primeira parte deste parágrafo, aplicando-a ao material, pois, na apostila, tudo tem o seu lugar, seu tempo específico. O texto não é interpretado no sentido poético, mas classificatório.

Figura 5 – Atividade da apostila letrar e o uso de palavras de ordenamento

COM OS OLHOS E OS OUVIDOS NA HISTÓRIA
 E A HISTÓRIA CONTINUA...
 ACOMPANHAR A NARRAÇÃO DOS TRECHOS 3 A 5 DE A SOPA DE PEDRA APRESENTADA PELO PROFESSOR.

HISTÓRIA TIM-TIM POR TIM-TIM
 O QUE O VELHO HOMEM USOU PARA FAZER A SOPA NESTA PARTE DA HISTÓRIA?
 ASSINALAR OS ITENS QUE FORAM UTILIZADOS PELO PERSONAGEM PARA INICIAR A SOPA.

Apos a leitura, retorne a ilustração de cada página lida e desafie as crianças a identificar o que está faltando nelas, completando-as com desenhos. Na página 3, devem perceber a ausência de água na fonte; na página 4, legumes e verduras no carrinho de feira; para o preenchimento da cena da página 5, questione as crianças sobre o que o velho homem utilizou para fazer a sopa até essa parte da história. Espera-se que respondam que ele tinha a panela e, dentro dela, colocou água para ferver; quando a água estava fervendo, acrescentou a pedra. Oriente-as a marcar as alternativas no livro. Depois, é hora de se dedicarem a completar a ilustração no minilivro. Em seguida, pergunte às crianças como acham que está o sabor da sopa até esse momento da história. Depois de compartilharem oralmente sua opinião, proponha que escolham, nos adesivos, a expressão que a representa para colar no espaço indicado.

COLHER CEBOLAS ÁGUA PEDRA SAL PANELA DE FERRO

• AGORA, COMPLETE AS ILUSTRAÇÕES EM SEU MINILIVRO. COMPLETE AS CENAS ILUSTRADAS NO MINILIVRO EVIDENCIANDO ALGUNS ACONTECIMENTOS.

COMO VOCÊ IMAGINA O SABOR DA SOPA FEITA ATÉ AGORA? REGISTRE SUA OPINIÃO. COLAR O ADESIVO QUE REPRESENTA SUA OPINIÃO.

8

Fonte: Apostila Letrar, Grupo 4 do Sistema de Ensino Positivo

As atividades iniciam sempre com palavras de comando: acompanhe a narração, assinale os itens corretos, complete as ilustrações. A impressão que temos é que o objetivo dessa educação é a adaptação e preparo para o mercado de trabalho desde a mais tenra idade, e não para a emancipação. Nas orientações ao professor, percebemos um direcionamento à supervisão contínua nas atividades das crianças: as tarefas devem ser executadas com disciplina, de modo a evitar desperdício de tempo. No espaço onde a criança poderia se expressar sobre o sabor da sopa (figura 5), sua opinião é mitigada, pois ao ‘colar o adesivo que representa sua opinião’ a imaginação é restrita ao número de adesivos oferecidos.

Desse modo, o esclarecimento regride à mitologia da qual jamais soubemos escapar:

[...] o conhecimento restringe-se à sua repetição, o pensamento transforma-se na mera tautologia. [...] A regressão das massas, de que hoje se fala, nada mais é senão a incapacidade de poder ouvir o imediato com os próprios ouvidos, de poder tocar o intocado com as próprias mãos: a nova forma de ofuscamento que vem substituir as formas míticas superadas. Pela mediação da sociedade total, que engloba todas as relações e emoções, os homens se reconvertem exatamente naquilo contra o que se voltara a lei evolutiva da sociedade, o princípio do eu: meros seres genéricos, iguais uns aos outros pelo isolamento na coletividade governada pela força (Adorno; Horkheimer, 1985, p.34).

Ademais, pudemos observar que todo o conteúdo da apostila *Letrar* é baseado em apenas duas histórias: *Sopa de pedras* e *Festa no céu*.

A história da *Sopa de pedras* conta sobre um viajante que estava com muita fome. Ao avistar uma casinha, pensou em parar e pedir à moradora algo para comer, porém a senhora não lhe ofereceu nada. Ao observar que na residência havia uma horta e algumas galinhas, o homem teve a ideia de fazer uma sopa de pedras. Curiosa, a dona da casa, aos poucos, foi cedendo ao que o homem pedia: uma panela, depois o sal, temperos, cebola, alho, batata, arroz, cenoura e galinha. Assim Pedro fez a sopa e quando ficou pronta ofereceu a mulher que imediatamente aceitou. Terminando de comer, ela perguntou sobre as pedras e ele respondeu: “- As pedras a gente lava e dá pra usar numa próxima sopa!”.

Em *Festa no céu*, a expertise também é o tema central. A história relata o desejo de um sapo em participar de uma festa para a qual não fora convidado e, para resolver isso, sem permissão, pega carona escondido na viola de um urubu. O

preço por tamanha ambição são as marcas que carrega nas costas ao ser derrubado do instrumento.

A escolha desse enredo nos remete às histórias de Ulisses, onde a astúcia e o logro são aceitáveis como meio de troca, desde que o contrato seja respeitado. Assim como o viajante Pedro, “Ulisses vive segundo o princípio primordial que constituiu outrora a sociedade burguesa. A escolha era entre lograr ou arruinar-se” (Adorno; Horkheimer, 1985, p.59). Desse mesmo modo, o sapo, cuja felicidade reside no próprio sacrifício, para obter prestígio entre os animais, arriscou a própria vida.

O discurso das duas narrativas é semelhante ao pensamento burguês, fazendo com que a escola reproduza as formas de domínio social e a divisão em classes. A esse respeito Matos (2001, p.144) define que

A educação de massa não visa a formar o espírito, ao contrário, adapta o indivíduo aos valores empresariais do lucro, da competição e do sucesso, por um lado, as vicissitudes do mercado, de outro. A competição talvez possa melhorar as mercadorias, mas “necessariamente piora os homens”. Desaparecem os valores ligados ao indivíduo convertido ora em empresário ou consumidor.

Podemos afirmar que existe uma racionalidade instrumental inculcada discretamente nas crianças, pois não há espaço para reflexões a respeito das atitudes dos personagens ou para discutir questões sociais; pelo contrário, o logro é encarado com tanta naturalidade, que as crianças são induzidas a interpretar esses papéis.

Kramer (2000, p.10) faz uma importante reflexão a respeito da experiência das crianças com histórias: para a autora é preciso levar algo de um livro

[...] para além do momento em que se lê, aprecia ou vê. [...] Trata-se de uma prática que produz uma “reflexão sentida” de um coração informado sobre aspectos essenciais da vida. [...] que permite conhecer questões relativas ao mundo social e às tantas e tão diversas lutas por justiça ou o combate à injustiça; que resgata valores desprezados hoje, como generosidade e solidariedade.

É importante observar que as crianças passarão aproximadamente seis meses ouvindo o mesmo enredo e respondendo inúmeras questões sobre eles, preenchendo papéis repetidamente. Assim, não é possível a construção de uma aprendizagem de corpo inteiro, pois o conhecimento é cerceado e “é com razão que

o interesse de inúmeros consumidores se prende à técnica, não aos conteúdos teimosamente repetidos, ociosos e já em parte abandonados” (Adorno; Horkheimer, 1985, p.112). Em outras palavras, ao ouvirem incansavelmente as mesmas fábulas, aos poucos, a história se perde do sentido, restando apenas os incontáveis exercícios sobre o mesmo assunto, esvaindo-se a capacidade de “inquietação, de provocar a reflexão para além do momento em que acontecem” (Kramer, 2000, p.10).

Entretanto, a fadiga pela repetição de exercícios é dispersada com pequenos momentos de diversão. Para Adorno e Horkheimer (1985, p.113, “A diversão é o prolongamento do trabalho sob o capitalismo tardio. Ela é procurada por quem quer escapar ao processo de trabalho mecanizado, para se pôr de novo em condições de enfrentá-lo”.

No material analisado, as brincadeiras propostas não possuem um padrão, sendo sugeridas ao longo das atividades de forma aleatória. Ao todo, contamos cinco momentos em que a palavra brincar é mencionada, no entanto, nessas situações, a brincadeira acontece de maneira dirigida – o que aponta para a concepção de que a diretividade é um componente essencial na “formação” das crianças. Nesses termos, a espontaneidade que é própria da brincadeira infantil, é vista como algo que ameaça a “formação”, desviando-a da constituição da subjetividade ordeira, disciplinada e obediente.

Se lembrarmos do alerta de Adorno e de Horkheimer (1985) sobre a capacidade de a educação e a sociedade desacostumarem as crianças de agir, pensar e sentir em conformidade com a sua natureza, entenderemos melhor a relação entre essa configuração do processo educativo e a repressão dos aspectos miméticos.

A brincadeira é cerceada, pois conserva o aspecto mimético, cuja manifestação é controlada pela sociedade capitalista, na medida em que ela percebe nesse aspecto uma ameaça ao processo civilizatório.

O primeiro momento no qual a apostila sugere a brincadeira apresenta a mímica do caldeirão, que consiste em o professor dispor palavras dentro de uma panela, fazendo alusão à história *Sopa de pedras* e a criança gesticular para os colegas adivinharem. O segundo momento, é a pescaria das letras, onde o intuito é identificar as letras do alfabeto e guardá-las seguindo a ordem alfabética.

Posteriormente, dois momentos de dramatização de ações dos personagens das histórias e, por último, ao som de uma cantiga, uma brincadeira de roda.

É imperioso destacar a importância do brincar. Quando se diz, comumente, que as crianças aprendem brincando, certamente a finalidade delas não está focada na aprendizagem em si; o que lhes importa é a fruição do movimento estético da brincadeira, o prazer lúdico que oferece a ela. Sobre isso, Benjamin (2002, p.102) reitera:

A essência do brincar não é um “fazer como se”, mas um “fazer sempre de novo”, transformação da experiência mais comumente em hábito. Pois é o jogo, e nada mais, que dá à luz todo hábito. Comer, dormir, vestir-se, lavar-se devem ser inculcados no pequeno irrequieto de maneira lúdica, como acompanhamento do ritmo de versinhos. O hábito entra na vida como brincadeira, e nele, mesmo em suas formas mais enrijecidas, sobrevive até o final um restinho da brincadeira.

Como defende Benjamin (2002), a brincadeira se constitui da junção de processos de descobrimento do mundo e de apropriação da cultura, pois está numa posição central e, a partir dela, os aprendizados vão sendo construídos.

Entretanto, observamos no material analisado, que a brincadeira é regida por uma racionalidade puramente instrumental, só acontecendo para que a criança tenha condições de continuar focada nas atividades propostas na apostila, constituindo uma distração, um intervalo entre uma tarefa e outra. O brincar se apresenta como uma espécie de ‘gancho’, de pretexto para resolução de mais exercícios na apostila.

De acordo com Adorno e Horkheimer (1985, p.113),

[...] a mecanização atingiu um tal poderio sobre a pessoa em seu lazer e sobre a sua felicidade, ela determina tão profundamente a fabricação das mercadorias destinadas à diversão, que esta pessoa não pode mais perceber outra coisa senão as cópias que reproduzem o próprio processo de trabalho.

As brincadeiras se tornam mecânicas, apenas uma parte do processo. Não é de se espantar que muitas crianças relacionem o horário do recreio com a hora de brincar, pois é somente nesse tempo que ela pode se divertir sem precisar associar com algum conteúdo da apostila. É exatamente sobre essa racionalidade inculcada nas crianças que Adorno e Horkheimer (1985, p.113) mencionam: a Indústria

Cultural colocou felicidade e saber em sentidos opostos, o lazer só é prazeroso quando o “esforço intelectual é escrupulosamente evitado”.

Esse cerceamento do pensar gera uma condição de dependência. De acordo com Bego (2013), ao orientar o tempo e a dosagem dos conteúdos programáticos, o Sistema Apostilado de Ensino cria uma relação de servidão no que se refere ao *modus operandi* que a utilização da apostila propicia cotidianamente a todos os envolvidos: “[...] os alunos já têm o que será utilizado, o professor possui o guia do que deve ser feito e a gestão já dispõe do roteiro que deve ser seguido” (Bego, 2013, p.270).

Para Amorim (2008, p.117), “Superar a tutela das apostilas, além de exigir uma organização da classe docente, significaria mais trabalho, mais reflexão”. As apostilas desobrigam o professor da reflexiva atividade de planejamento, seleção de aulas e conteúdo. Diante da realidade educacional e da desvalorização do trabalho, o SAE se apresenta como uma boa alternativa de redução de esforço.

Adorno e Horkheimer (1985, p.117) traduzem a dependência como o princípio de que todas as necessidades que sejam apresentadas ao indivíduo possam ser

[...] satisfeitas pela indústria cultural, mas, por outro lado, que essas necessidades sejam de antemão organizadas de tal sorte que ele se veja nelas unicamente como um eterno consumidor, como objeto da indústria cultural.

A última categoria que gostaríamos de explicar é o mimetismo. A capacidade mimética é mais do que uma simples repetição; ela se apresenta como “[...] o dom de reconhecer e de produzir semelhanças para compreender e ordenar o mundo, atribuindo-lhe um sentido: representação e expressão são indissociáveis nesse processo” (Schlesener, 2009, p.149). A exemplo disso, a criança que aprende a se acomodar à ordem temporal do adulto, começa imitando as ações dos pais e ao mesmo tempo que imita e inventa, constrói sua própria identidade.

Entretanto, na modernidade, o homem não consegue mais perceber as semelhanças e o significado da sua relação com o mundo, pelo contrário, ele é domesticado, racionalizado para cumprir os objetivos do mundo do trabalho. Para Benjamin (1987, p.68), o “[...] ameaçador descaminho dos modernos é considerar a experiência [...] como irrelevante, como descartável” tornando o indivíduo relegado.

O individualismo moderno se manifesta como rompimento dos elos com o passado, como isolamento do homem moderno reduzido a uma mercadoria,

na existência ressignificada a partir de uma homogeneização temporal, de uma periodicidade linear que se traduz em perda da capacidade de sentir-se integrante do cosmos. Nossa percepção sensível não tem mais uma referência de conjunto, como uma constelação significativa que manifeste relações de pertencimento, de encontro com os outros no seio da natureza. A faculdade mimética corresponde, nesse caso, a certa estrutura da percepção e da consciência que se modificou no processo histórico. A capacidade mimética não desapareceu, mas migrou: se entre os antigos se lia o futuro nas estrelas, entre os modernos as semelhanças não sensíveis encontram expressão na linguagem (Schlesener, 2009, p.151).

Para Benjamin (1985, p.108), “os jogos infantis são impregnados de comportamentos miméticos que não se limitam, de modo algum, à imitação de pessoas”. A criança vê tudo como novidade, absorve a forma e a cor com uma sensibilidade que ocupa quase todo o seu ser. Nesse contexto, a mimese tem um caráter decisivo no processo de formação da criança que, por meio do brinquedo e da brincadeira, aprende a se relacionar com a natureza e com os outros.

Na leitura, ela interage com os personagens e recria a história, colocando-se no lugar deles. “Frente ao livro ilustrado, a criança [...] vence a parede ilusória da superfície e, esgueirando-se entre tapetes e bastidores coloridos, penetra em um palco onde o conto de fadas vive” (Benjamin, 2002, p.69). O mundo da fantasia a faz mergulhar no texto, nas figuras e, por meio de uma imaginação livre e criativa, produz conhecimento de si e do mundo.

Entretanto, a racionalidade instrumental que se instaurou na sociedade moderna, reforça a ideia de que as crianças são diferentes e, por isso, é necessário adaptá-las ao mundo adulto. Não percebem que “[...] a terra está cheia de substâncias puras e infalsificáveis, capazes de despertar a atenção infantil” (Benjamin, 1985, p.237).

A forma como o conhecimento é apresentado na apostila Letrar é um exemplo disso, pois nega a própria natureza da criança. Ao apresentar a história “A sopa de pedra”, o material poderia sugerir atividades como brincar de casinha ou fazer comidinhas com pedaços de grama, gravetos e terra, dando-lhe espaço para a imaginação, para releituras. Ao invés disso, traz atividades como: desenhe a pedra, marque um X nos itens utilizados para fazer a sopa, contorne os ingredientes etc. A categoria que mais poderia ser explorada para a construção de significados é negada.

Eis o grande feito da Indústria Cultural realizado junto às crianças por meio das apostilas: transformá-las em imitadoras de padrões. Aparentemente, esse

material visa a introdução de uma rotina e sua linearidade adequa-se às atividades mecânicas, prevalecendo aspectos de uma racionalidade instrumental. No entanto, é imprescindível pontuar que a postura do professor pode ser decisiva, visto que “[...] o profissional reflexivo pode engendrar uma situação de resistência utilizando-se da própria estrutura da apostila para demonstrar e criticar os esquemas padronizantes” (Amorim, 2008, p.153).

Notamos que, em relação aos educadores, os SAES prometem uma dinamização do processo pedagógico, no entanto, devido à demasiada extensão e pressão pelo cumprimento de prazos, faz com que as possibilidades de inovação não se cumpram. No que tange às crianças, notamos uma falsa promessa de iniciá-las no mundo do conhecimento por meio de atividades padronizadas e rígidas, nas quais se verifica a predileção por respostas prontas, que inviabilizam a reflexão.

[...] o prazer em aprender esvai-se do processo educativo, uma vez que o caráter repressivo da educação torna-se mais contundente, obrigando os alunos a reproduzirem mecanicamente o conteúdo trabalhado. Em suma, o caráter repressivo das apostilas perante os alunos concentra-se na negação da possibilidade de questionamento; tudo já vem pronto, definido, imutável (Amorim, 2008, p.154).

Cabe mencionar que a apostila analisada, possui relação com a Base Nacional Comum Curricular e é elaborada em função desse documento. Na apostila do professor, são disponibilizados os objetivos e indicadores de aprendizagem e desenvolvimento de acordo com os cinco campos de experiência propostos na BNCC.

Figura 6 – Objetivos e indicadores de aprendizagem e desenvolvimento

Objetivos	Indicadores	Páginas
G4EN07 – Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras. [EI02EO06]	<ul style="list-style-type: none"> • Precisa de ajuda para saber quando é sua vez de jogar ou falar, por exemplo? • Espera sua vez em jogos ou rodas de conversa? • Contribui na elaboração e no cumprimento de regras? • Reconhece a importância das regras no convívio da instituição e na execução de brincadeiras e jogos? • Cumpre regras e combinados? 	13
G4EN08 – Participar das decisões conjuntas visando ao melhor convívio social. [EI02EO06]	<ul style="list-style-type: none"> • Participa das decisões em grupo dando ideias? • Compreende a importância das decisões conjuntas para o convívio em grupo? 	29, 30 e 31
G4EN09 – Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto. [EI02EO07]	<ul style="list-style-type: none"> • Solicita a ajuda de adultos para resolver conflitos com os colegas? • Consegue resolver progressivamente conflitos com colegas por meio do diálogo? • Convive com os colegas de forma harmoniosa? 	13
G4EN11 – Compartilhar experiências com os colegas. [EI02EO04]	<ul style="list-style-type: none"> • Conta aos colegas suas descobertas? • Compartilha ideias e experiências com os colegas? • Demonstra aos colegas o que descobriu ou aprendeu? 	3, 28 e 31
G4EN13 – Manifestar sua identidade. [EI02EO02]	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstra gostos, preferências e costumes em suas ações diárias? • Representa brincadeiras e brinquedos preferidos? 	3, 8 e 25
G4EN15 – Reconhecer e expressar emoções e sentimentos. [EI02EO04]	<ul style="list-style-type: none"> • Expressa oral e corporalmente emoções e sentimentos (quando está triste, aborrecida, contente, entre outros)? • Reconhece emoções e sentimentos expressos por colegas e adultos com quem convive? • Reconhece quando está triste e quando está alegre? • Sabe expressar o porquê do seu estado emotivo? • Nomeia diferentes sentimentos? 	28 e 32
G4EN16 – Aprender a estar bem com os outros por meio de comportamentos adequados. [EI02EO06]	<ul style="list-style-type: none"> • Percebe que as pessoas agem, pensam e sentem de maneiras distintas? • Apresenta comportamento respeitoso ao conhecer aspectos culturais distintos dos seus? 	29
G4EN17 – Perceber que faz parte de um grupo da escola e de um grupo familiar. [EI02EO02]	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhece modos de ser e agir que caracterizam seu grupo familiar? • Percebe e respeita formas de ser e agir que são diferentes das que caracterizam seu núcleo familiar? • Demonstra sentir-se pertencente ao grupo com o qual se reuniu para realizar diferentes propostas? 	3, 9 e 35
G4EN18 – Conhecer alguns símbolos e tradições de nosso ambiente cultural. [EI02EO03]	<ul style="list-style-type: none"> • Assume papéis diversos nos jogos de faz de conta e nas brincadeiras, incorporando elementos da cultura em geral e da cultura familiar, revelando seu entendimento sobre as diferentes formas de agir das pessoas? 	13

Fonte: Livro do professor, volume 2, Grupo 4, Sistema Positivo de Ensino

Apesar de a apostila apresentar um código específico do Sistema Positivo (Ex.: G4EN07), os objetivos mencionados são uma cópia da BNCC. Entretanto, ao longo desta pesquisa, notamos que, mesmo o documento tendo referenciado as

brincadeiras e experiências como o centro da Educação Infantil, o tipo de racionalização que faz com que escolas optem pelo Sistema Apostilado de Ensino, padroniza o processo de aprendizado das crianças, promovendo a adaptação e não a autonomia.

Com fito de enriquecer nossa análise, citamos o poema “Ao contrário, as cem existem” de Loris Malaguzzi (1999, p.1):

A criança é feita de cem.
A criança tem cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem sempre cem
modos de escutar
de maravilhar, de amar.
Cem alegrias
para cantar e compreender.
Cem mundos
para descobrir.
Cem mundos
para inventar.
Cem mundos
para sonhar.
A criança tem
cem linguagens
(e depois cem cem cem)
mas eles roubam-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo.
Dizem-lhe:
de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e de não falar
de compreender sem alegrias
de amar e de maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe:
que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas
que não estão juntas
Dizem-lhe enfim:
que as cem não existem.
A criança diz:
Ao contrário as cem existem.

Embora o poema não necessite de explicação, pois Malaguzzi (1999), descreve a criança com muita assertividade, gostaríamos de destacar o momento

em que o autor menciona que a escola e a cultura separam a cabeça do corpo. Já mencionamos aqui que os SAEs não promovem uma aprendizagem de corpo inteiro, mas essa separação nos faz refletir sobre um certo abandono, um cerceamento da afetividade.

O trabalho do professor não se resume na transmissão de conhecimento, como vimos na apostila Letrar. É necessário pontuar que “[...] vida afetiva e vida cognitiva são inseparáveis. [...] Não se poderia raciocinar, inclusive em matemática, sem vivenciar certos sentimentos, e por outro lado, não existem afeições sem um mínimo de compreensão” (Piaget, 1976, p.16).

Esperamos que esta pesquisa sirva para refletirmos criticamente sobre a racionalidade instrumental nos Sistemas Apostilados de Ensino, e como educadores, que possamos sempre somar. Se a criança é feita de cem, que ao se conectarem conosco, possam ser cento e um, cento e dois... nunca menos, sempre mais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, buscamos refletir sobre como se expressa a racionalidade instrumental nos Sistemas Apostilados de Ensino, especificamente, na apostila de Educação Infantil “Letrar” correspondente ao grupo de crianças de quatro anos. Auxiliados, principalmente por Adorno e Horkheimer, nos valem da Teoria Crítica para chegar às assertivas mais contundentes de nosso trabalho.

Segundo Adorno (1995), a educação para a emancipação deve acontecer ainda na primeira infância, motivo pelo qual, nossa decisão foi analisar um material de Educação Infantil. Assim como Benjamin (1984), acreditamos que a experiência do brincar é fundamental na constituição do sujeito, entretanto a racionalidade instrumental faz com que cada vez mais escolas optem por apostilas, padronizando o aprendizado das crianças e reduzindo a experiência do brincar.

“O mundo não foi feito em alfabeto. Senão que primeiro em água e luz. Depois árvore. Depois lagartixas” (Barros, 2016, p.71). A natureza humana é poética, tanto que o primeiro olhar do homem foi de sensibilidade, de emoções sobre o mundo. A razão, o conhecimento científico, a transposição do mundo em alfabeto, em números e teorias, chegaram depois.

As crianças nos ensinam isso: elas se comunicam com o corpo todo e aprendem incorporando o saber e o sabor do mundo, sem limites. No entanto, essa experiência será interrompida, se a escola se tornar mais um recurso para domar a natureza selvagem que habita o mundo infantil, tornando os corpos dóceis, como aponta Foucault (1991).

No mundo capitalista, a escola se transformou em um campo promissor para a reprodução ideológica das classes dominantes, uma vez que a formação educacional vem tendo como finalidade adaptar os indivíduos às formas de domínio social existentes, reproduzindo desigualdades sociais e as formas de pensamento da burguesia. Como resultado, ela cria as condições objetivas para a frieza e a barbárie, presentes em nossa época. Desse modo, é imperioso resgatar a educação como um instrumento de conscientização e reflexão crítica.

No primeiro capítulo “A crítica à racionalidade burguesa em Adorno e Horkheimer”, o objetivo foi discutir a configuração da razão e do processo de conhecimento na sociedade burguesa. Compreendemos que a sociedade capitalista é dividida em classes e estratificada pelo poder do capital. Ao analisar os fins da

educação, notamos que sua estrutura, organização e conhecimentos transmitidos estão voltados ao mercado de trabalho.

De acordo com Mészáros (2008), a educação institucionalizada serviu para fornecer os conhecimentos e treinar mão de obra necessária à máquina reprodutiva em expansão do sistema do capital e, também, para gerar e propagar um quadro de valores que legitima os interesses dominantes. Nesse sentido, a racionalidade técnica se desenvolve e é valorizada em detrimento da formação humana. A educação se tornou cada vez mais especializada e tecnicista e o indivíduo incapaz de refletir sobre sua condição histórica e social.

O pensamento é reduzido ao mundo concreto das coisas, servindo apenas como cálculo, desempenho e eficiência, para se adaptar, de forma cada vez melhor, aos padrões e modos de comportamento socialmente exigidos. Destituído de uma formação cultural e espiritual plena, a mente humana foi preenchida com os entretenimentos, os valores e a visão de mundo impostas pela indústria cultural.

O que mais tem colaborado para a crise da educação em nossa atualidade, é que ela se tornou um negócio como outro qualquer. Destarte, o segundo capítulo deste trabalho “A mercantilização da cultura e o sistema apostilado”, objetivou discutir a relação entre os Sistemas Apostilados de Ensino e a mercantilização da cultura, por percebermos a transformação da educação em mercadoria.

Na produção do estado da arte, constatamos uma forte inclinação em pesquisas onde o SAE é relacionado com a privatização e a formação de professores. Nas pesquisas voltadas à Educação Infantil, notamos que os autores buscaram responder questões como a antecipação dos conteúdos, limitação do brincar e a autorreflexão crítica dos docentes que utilizam esse tipo de material.

Nos estudos baseados na Teoria Crítica, observamos que Bego (2013) discute as implicações do processo de adoção e utilização de apostilas sobre o trabalho docente, na lógica da Teoria do Agir Comunicativo de Habermas, que pressupõe a subjetividade do sujeito como o resultado da relação dialética entre simbolização linguística, interação e trabalho. Os pesquisadores, Motta (2001, Amorim (2008), Bego (2013) e Angelo (2018), vincularam os SAEs aos conceitos de Indústria Cultural, formação, semiformação, experiência, emancipação e esclarecimento, mencionados por Adorno e Horkheimer.

Com efeito, a leitura das publicações nos permitiu perceber que os sistemas apostilados impactam na constituição de uma subjetividade, principalmente do

professor, que se converteu em um instrumento técnico de domínio do mundo. Nesse sentido, o enfoque do nosso trabalho ousou ir além: procuramos discutir como a Racionalidade Instrumental expressa no Ensino Apostilado é decisiva na constituição de uma subjetividade, ainda na infância.

No capítulo “A racionalidade instrumental expressa na apostila “Letrar”, do Sistema de Ensino Positivo”, percebemos que a racionalidade técnica, que Adorno criticou, está presente nos Sistemas Apostilados de Ensino, que aproximam a escola de um empreendimento comercial e facilitam a educação em massa.

Desse modo, a educação como um fenômeno social é um momento do falso, uma vez que, em uma existência reificada, determinado pela forma universal da mercadoria, ela está subordinada a mesma lógica das relações de troca (Dias, 2021, p.2636).

Segundo os estudos de Adorno (1995), há uma relação inerente entre uma mente reificada e a ausência de experiência. Quando o indivíduo, por meio da educação, é moldado para fazer coisas, para manipular objetos, prezando a eficiência, a organização e o controle; quando é educado para ser um sujeito ativo, produtivo, ele sucumbe à capacidade de levar a cabo experiências humanas diretas, ele perde a capacidade reflexiva e adquire um caráter manipulador. O modo como o Sistema Apostilado de Ensino se apropria do conhecimento induz as crianças a relacionarem meios e fins e a utilizarem procedimentos tidos como certos, semelhantemente à razão subjetiva.

Na subjetividade burguesa, a frieza é o princípio fundamental, portanto, a educação, fundamentada na especialização técnica, vê a competição, a meritocracia e o individualismo como vantagem diante de um mundo que incentiva condições para a barbárie. Para Adorno (1995, p.161), “a competição é um princípio no fundo contrário a uma educação humana”.

Compreendemos, ao longo da pesquisa, que esse pensamento de competição foi o motivo da criação dos Sistemas Apostilados de Ensino, que surgiram na tentativa de preparar os alunos para ingressarem na Universidade, tendo o Sistema de Ensino Positivo, se consolidado diante dessa promessa. Entretanto, a escolha por analisar uma apostila decorre da percepção de que há um aumento na adesão de SAEs, ainda na Educação Infantil.

A infância na escola deveria ser um momento em que os materiais e as experiências fossem os mais amplos e variados possíveis, entretanto, os SAES se

constituem como um conjunto de recursos extremamente limitados e induzem a criança com a sistematização formal do conteúdo, na preparação para etapas ulteriores.

Analisando a apostila Letrar do Sistema Positivo de Ensino, constatamos diversas categorias que expressam a racionalidade instrumental evidenciada pelos autores da Teoria Crítica. O material apresenta ideais de padronização configurados pelo fato de, além de sugerir atividades, postular a respeito de todos os passos que os professores deverão dar para o cumprimento dos exercícios. A importância da experiência para a formação das crianças torna-se irrelevante à medida que as brincadeiras e os movimentos são reduzidos da Educação Infantil para dar espaço à sistematização do conteúdo.

Sob a perspectiva da BNCC, observamos que a apostila atende ao que é proposto no documento, o que nos alerta sobre a necessidade, também, de refletir sobre a razão por trás da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, porém esse tema não foi um objetivo desta pesquisa, quiçá para estudos ulteriores.

No aforismo de *Minima moralia*, Adorno (2008) compara a criança com o intelectual, pois ambos têm em comum a faculdade de não separar dever e lazer de modo estanque. Nesse sentido, podemos concluir que os Sistemas Apostilados de Ensino não respeitam as características inerentes à infância, pois seu *modus operandi* “[...] desacostuma as crianças de serem infantis” (Adorno, 2008, p.169). Por esse motivo, é necessário resgatar a afirmativa de que as crianças aprendem brincando, contudo, as apostilas fazem com que elas percam o interesse pela atividade investigativa.

É um infortúnio comparar os pequenos com os adultos ou torná-los criaturas mecanizadas, treinadas para agirem de acordo com os estímulos do mercado. O propósito das coisas não precisa ser o mais óbvio possível, nem a razão deve se restringir à capacidade de calcular probabilidades e coordenar os meios corretos com um fim determinado. A infância não é cercada de muros, ela necessita de pontes.

E, apesar de não conseguirmos frear o avanço dos Sistemas Apostilados de Ensino, acreditamos que a autorreflexão crítica é o caminho de resistência que devemos perseguir, se de fato, almejarmos a efetivação de uma educação autônoma e emancipada.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Minima moralia* (G. Cohn, Trad.). Rio de Janeiro: Azougue, 2008.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Teoria da Semiformação**. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. Á. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. *Teoria Crítica e inconformismo: Novas perspectivas de ensino*. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2010. Cap. 1, p. 6-40.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Educação após Auschwitz**. In: ADORNO, T. W. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1986. p. 33-45

ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise; BORGHI, Raquel; ARELARO, Lisete. **Uma modalidade peculiar de privatização da Educação Pública**: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. *Educ. Soc.*, Campinas, vol.30, n.108, p.799-818, out. 2009.

ANGELO, Julia de Souza Delibero. **Sistema Apostilado e Educação Infantil**: o ensino como negócio. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018.

AMORIM, Ivair Fernandes de. **Reflexões críticas sobre os sistemas apostilados de ensino**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

AMORIM, Ivair Fernandes de. **Indústria cultural e sistemas apostilados de ensino**: a docência administrada. Tese (Doutorado) Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, 2012.

AMORIM, I. F. de. A docência administrada: problematizando a questão. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 30, n. 60, p. 701–737, 2016. DOI: 10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v30n60a2016-p701a737. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/26799>. Acesso em: 3 out. 2023.

AUGUSTIN, A. F. **A concepção de conhecimento no ensino privado no Brasil**: uma análise dos sistemas de ensino Dom Bosco, Objetivo e Positivo. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

BANDEIRA, B. S.; OLIVEIRA, A. da R. Formação cultural e semiformação: contribuições de Theodor Adorno para pensar a educação hoje. **Educação**, [S. l], v.35, n.2, 2012. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/11636>> Acesso em 3 out. 2023.

BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./maio, 2019.

BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de. **Cadê o brincar?:** da educação infantil para o ensino fundamental [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 215 p. ISBN 978-85-7983-023-5.

BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: LeYa, 2013.

BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2001.

BEGO, Amadeu Moura. **Sistemas apostilados de ensino e trabalho docente:** estudo de caso com professores de ciências e gestores de uma rede escolar pública municipal. Tese (Doutorado) – Curso de Educação para a Ciência, Universidade Estadual Paulista, Bauru – SP, 2013.

BEGO, Amadeu Moura. **Condicionantes sobre o trabalho docente no contexto de implementação de sistemas apostilados de ensino**. 37^a Reunião Nacional da Anped, 2015. Disponível em <<https://www.anped.org.br/biblioteca/item/condicionantes-sobre-o-trabalho-docente-no-contexto-de-implementacao-de-sistemas>>. Acesso em 10 de Ago. 2023.

BEGO, Amadeu Moura; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. Características das apostilas de Ciências da Natureza produzidas por um sistema apostilado de ensino e utilizadas em uma rede escolar pública municipal. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v.17, n.1, p.59-83, jan-abr, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/epec/a/GTBRXKmxMyBWfk8K34qsqbQ/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em 04 de set. 2023.

BEGO, Amadeu Moura; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo; OLIVEIRA, Luiz Antonio Andrade. **Trabalho docente e sistemas apostilados de ensino:** crítica à luz da teoria Habermasiana. *Comunicações*, Piracicaba, ano22, n.2, p. 101-110, jul-dez, 2015.

BEGO, Amadeu Moura. A implementação de sistema apostilado de ensino e o trabalho docente: os problemas e as decisões de uma rede escolar pública municipal. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.98, n.250, dez 2017. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3342>>. Acesso em 05 de Ago. 2023.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. In: BENJAMIN, W. *Obras escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 1985. v.1.

BENJAMIN, W. **Brinquedo e brincadeira**. Observações sobre uma obra monumental. In: ROUANET, Sérgio Paulo (Org.). *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994b. p. 249-253.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: 34, 2002. 176 p.

BRANDÃO, Junito de Souza. **“Mitologia Grega”**. Vol. III Ed. Vozes, Petrópolis, 1989.

BRASIL. Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915. **Reorganiza o ensino secundário e o superior na República**. Rio de Janeiro, 1915. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>. Acesso em: 6 jul. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BUENO, Sinesio Ferraz. **Dialética do esclarecimento, crise da razão e pós-modernidade**. Youtube, 6 de ago. de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=97XVHKIRxe0>. Acesso em: 15 fev. 2023

CAIN, Alessandra Aparecida. **A organização do trabalho pedagógico na escola e o sistema apostilado de ensino: estudo de caso**. 2014. 330f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

CARVALHO, Márcia Cavalchi de. **A prática docente do professor de matemática e o sistema apostilado de ensino do Estado de São Paulo**. 2011. 149f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2011.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Análise do discurso das diretrizes curriculares nacionais de educação infantil: currículo como campo de disputas. **Educação**, Porto Alegre, v.38, n.3, p.466-476, set.-dez, 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/angee/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/cscs.pdf>. Acesso em 10 Out. 2023.

CORREA, B.; ADRIÃO, T. O material apostilado utilizado em pré-escolas municipais paulistas: análise de dois casos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, [S. l.], v. 30, n. 2, 2014. DOI: 10.21573/vol30n22014.53681. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/53681>. Acesso em: 3 out. 2023.

CASSIANO, C. C. de F. **Materiais didáticos e ensino na escola básica: Impactos no currículo e na produção editorial brasileira**. Remate de Males, Campinas, SP, v. 34, n. 2, p. 375–396, 2014. DOI: 10.20396/remate.v34i2.8635855. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635855>. Acesso em: 4 out. 2023.

CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade crítica: o Ensino Superior na república populista**. 3. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2007a. 216p.

CZEKALSKI, Elisandra Aparecida. **Parceria público privado: um estudo sobre o uso de material apostilado na educação infantil no município de Irati-PR.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati – PR, 2019.

DAMASO, Alexandra Frasco Ferrari. **O uso do material apostilado em creches municipais paulistas: a percepção dos professores.** Dissertação (Mestrado) – Estado, políticas públicas e Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2015.

DIAS, Michel Aires de Souza. **Theodor Adorno: educação burguesa e barbárie.** Filosofia e Educação: Campinas-SP, v.13, n.3, p.2627-2649, set./dez. 2021.

DOMINGUES, Analéia. **A inserção do Grupo Positivo de Ensino no Sistema Educacional público: a educação sob o controle do empresariado.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

FRANCO, Márcia Elizabete Wilke. **Compreendendo a infância como condição da criança.** Porto Alegre: Mediação, 2002.

FREITAG, Bárbara. **A teoria crítica: ontem e hoje.** 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

FREITAS, Verlaïne. **Indústria Cultural: o empobrecimento narcísico da subjetividade.** Kriterion, Belo Horizonte, nº112, p.332-344, dez. 2005.

FREITAS, Aline Zorzi Schultheis de; BARBA, Clarides Henrich de; JUNIOR, Adonias Soares da Silva; COSTA, Sandra Santos da. **O ensino emancipador com o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação.** Educitec, Manaus, nº05, p.70-83, 2017.

FRUTUOSO, Aldani Sionei de Andrade. **O sistema apostilado na rede municipal de ensino de Florianópolis: caminho para medidas privatistas e desvalorização da educação.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

FURLAN, Marta Regina. A construção do “ser” criança na sociedade capitalista. **Revista Terra & Cultura: Cadernos de Ensino e Pesquisa**, [S.l.], v. 20, n. 38, p. 3-15, abr. 2020. ISSN 2596-2809. Disponível em: <<http://periodicos.unifil.br/index.php/Revistatestes/article/view/1323>>. Acesso em: 03 dez. 2023.

GALZERANO, L. S.; GOBI, R. C.; LUIZ, K. T. Breve retrato da atuação dos Grupos Empresariais Objetivo, COC e Positivo nos municípios do estado de São Paulo. **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 21, n. 38, p. 98–113, 2012. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5267>. Acesso em: 3 out. 2023.

GOMES, Cristina Maria. **Apostilados de ensino para a educação infantil**: análise da qualidade das atividades de apropriação do sistema de escrita alfabética e o que dizem as professoras sobre esses materiais. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, 2018.

GOMES, João Carlos Amilibia. **As apostilas dos sistemas de ensino sob uma lógica empresarial**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade do Rio Grande do Sul, 2012.

GUIMARÃES, Sonia. **Como se faz a Indústria do Vestibular**. Petrópolis: Vozes, 1984. 76p.

GRUSCHKA, Andréas. Escola didática e indústria cultural. In: DURÃO, Fábio Akcelrud; ZUIN, Antônio; VAZ, Alexandre Fernandes (org.). **A indústria cultural hoje**. São Paulo: Boitempo, 2008. P.173-183.

HARVEY, David. **O Enigma do Capital**: e as crises do capitalismo. Tradução de João Alexandre Peschanski. São Paulo, SP: Boitempo, 2011. 224p

HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine. **(RE)pensar as tecnologias na educação a partir da teoria crítica**. São Paulo, Pimenta Cultural, 2019, 157p.

HORKHEIMER, M. **Eclipse da razão**. Tradução de Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Centauro, 2002.

HORKHEIMER, Max. **“Teoria Tradicional e Teoria Crítica”**. In: BENJAMIN, Walter, HORKHEIMER, Max, ADORNO, Theodor W., HABERMAS, Jürgen. Textos escolhidos. (Col. Os Pensadores, Vo. XLVIII). São Paulo, Abril Cultural, 1983. P 117-161.

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.

KRAMER, Sonia. **Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie**. Seminário Internacional OMEP. Infância - Educação Infantil: reflexões para o início do século”. Brasil, 2000.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. **Problematizando o uso dos jogos e das brincadeiras na educação das crianças de 0 a 6 anos**: uma análise de propostas exemplares. 2009. 176 p. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MALAGUZZI, Loris. **Ao contrário, as cem existem**. In: EDWARDS, Carolyn et al. As cem linguagens da criança: a abordagem de ReggioEmilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: ArtMed. 1999, p.1.

MATOS, Olgária Chain Feres. **Theodor Adorno, o filósofo do presente**. Psicologia & Sociedade, v.13, nº.2, jul/dez. 2001, p.142-146.

MAZZOTTI, Alda; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

MESZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MONTEIRO, K. B. F. de S. O currículo da educação infantil em face das orientações de um sistema apostilado de ensino. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 326–338, 2019. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2019v12n2.42478. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2019v12n2.42478>. Acesso em: 3 out. 2023.,

MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, [S. l.], v. 40, n. 1, p. 101–116, 2014. DOI: 10.5902/1984644415822. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15822>. Acesso em: 3 out. 2023.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v.5, n.2, p.154-164, jul.-dez. 2014. Disponível em: <<file:///C:/Users/angee/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/kl.pdf>>. Acesso em: 02 Set. 2023.

MOTTA, Carlos Eduardo de Souza. **Indústria Cultural e o sistema apostilado: a lógica do capitalismo**. Campinas: Cadernos CEDES, 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Lw9dFWTPbjrdwhqDfprGtGg/?lang=pt>>. Acesso em 14 Ago. 2023.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas pública. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v.17, n.49, jan-abr. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XRMgQC44QDQzQsCYrFhVN5M/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 14 set. 2023.

NASCIMENTO, Karine Bueno do. **Programa Nacional do Livro Didático e Sistemas Apostilados de Ensino: um diálogo mediado pelas evidências da Prova Brasil**. 2015. 154 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

NEUVALD, Luciane. **À sombra do esclarecimento: conteúdo e forma da indústria cultural no processo de formação de professores**. 2011. 204 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2011.

NETO, A. G.; ARCEGA, F. S.; FONSECA, M. M. dos S. A Educação do Campo interrogando a Educação Rural e o sistema apostilado de ensino. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 21, n. 2, p. 78–96, 2022. DOI: 10.14393/REP-2022-64122. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reeducpop/article/view/64122>. Acesso em: 3 out. 2023.

NOBRE, Marcos. **A teoria crítica**. Rio de Janeiro, Editora Zahar, 1. ed, 2004.

NUNES, Clarice. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.14, p.35-60, mai/jun/jul/ago. 2000.

ORTIZ, Gabriel Santos. **Sistemas apostilados de ensino e autonomia docente em educação em ciências e matemática**: um diálogo com José Contreras. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

ORTIZ, Gabriel Santos; DENARDIN, Luciano; NETO, Pedro Savi. Sistemas Apostilados de Ensino e a autonomia ilusória: reflexões à luz de José Contreras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.102. n.262, p.607-625, set./dez. 2021.

ORTIZ, Gabriel Santos; NETO, Pedro Savi; DENARDIN, Luciano. Sistemas Apostilados de Ensino: uma revisão sistemática de literatura. **Currículo sem Fronteiras**, [S.I], v.23, e2049, 2023.

PIAGET, J. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIERONI, Rodrigo Figueiredo. **A expansão do ensino franquizado**: um estudo de caso. 1998. 220f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 1998.

POSITIVO. **Nossa história**. 2016. Disponível em: <www.positivo.com.br/historia>. Acesso em 06 Ago. 2023.

PUCCI, Bruno. Teoria Crítica e Educação. In: _____. **Teoria Crítica e Educação**: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. 4. ed. Petrópolis: Vozes; São Carlos: EDUFSCAR, 2007. p. 11-58.

PUCCI, Bruno. A teoria da semicultura e suas contribuições para a teoria crítica da educação. In: _____ et. al. (Org.). **A educação danificada**: contribuições à teoria crítica da educação. Petrópolis: Vozes; São Carlos: Ufscar, 1998.

REVISTA ISTO É DINHEIRO. **O professor prepara a retirada**: como o empresário Oriovisto Guimarães está conduzindo sua sucessão no grupo. Publicação em 09 de novembro de 2011. Disponível em: <<https://www.istoedinheiro.com.br/noticias/negocios/20111109/professorprepararetirada/2484.shtml>>. Acesso em 15 Mar. de 2023.

REVISTA PESQUISA FAPESP. **Empreendedorismo precoce**. Publicada em julho de 2014. Disponível em: <<http://revistapesquisa.fapesp.br/2014/07/15/empreendedorismoprecoce/>>. Acesso em 15 de novembro de 2023.

RIBEIRO, Maria Luisa S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 21. ed. Campinas: Autores Associados, 2010. 163p.

SARMENTO, Manuel J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade.** 2004. Disponível em: <http://cedic.iec.uminho.pt/cedic/Textos_de_Trabalho/textos/encruzilhadas.pdf>. Acesso em 24 Nov. 2023.

SCHLESENER, Anita Helena. **Educação repressiva: as várias formas de repressão na formação da sociedade.** Ponta Grossa: Editora UEPG, 2019.

SCHLESENER, Anita Helena. Educação repressiva e educação emancipadora: notas acerca da personalidade autoritária e seus desdobramentos na educação. **Revista Katalysis**, Florianópolis, v.24, n.2, p.417-426, mai-ago, 2020.

SILVA, Edimar Aparecido da. **Sistemas Apostilados de Ensino:** As percepções dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Álvares Machado – SP. 2013. 239f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2013.

SILVA, Edimar Aparecido da; LEITE, Yoshie Ussami. Sistemas Apostilados de Ensino e a participação do professorado no processo de adesão. **Revistas UEPG.** [S.l.]. v.20, n.1. 2017. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/12190>> Acesso em: 27 set. 2023.

SILVA, Vital Ataíde da. **Adorno e Horkheimer:** A Teoria Crítica como projeto de emancipação. 2007. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Bahia – UFBA. Salvador, 2007.

SILVA, Cristina Maria Gomes. **Apostilados de ensino para a educação infantil:** análise da qualidade das atividades de apropriação do sistema de escrita alfabética e o que dizem as professoras sobre esses materiais. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, 2018.

SILVA, Fabiana Santana da. **Sistemas apostilados de ensino (SAE):** história, especificidades e contradições. XI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, [S.l.], nov, 2020. Disponível em: https://www.perspectivas2020.abeh.org.br/resources/anais/19/epoh2020/160544795_1_ARQUIVO_b654eff71b55d1625712d2681119e5e2.pdf Acesso em: 25 ago. 2023.

SILVA, Fabiana Santana. **HISTÓRIA DA AMÉRICA LATINA EM SISTEMAS DE ENSINO:** Investigação sobre a construção curricular em materiais apostilados. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2022.

SIQUEIRA, Gisele Maurilda dos Santos Goedert. **Os sistemas apostilados de ensino:** um olhar para as ciências da natureza nos anos iniciais. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

TREVISAN, M. D.; REINKE, G.; SILVA, S. de C. S. da. **A adoção de apostilas na Educação Infantil: reflexões sobre uma unidade didática.** Educação, [S. l.], v. 44,

p. e31/ 1–26, 2019. DOI: 10.5902/1984644435193. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/35193>. Acesso em: 3 out. 2023.

ZOTTI, S. A. O ensino secundário no império brasileiro: considerações sobre a função social e o currículo do colégio D. Pedro II. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, 2005. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4800/art04_18.pdf >. Acesso em 12 Set. 2023.

ZUIN, Antonio Álvaro Soares. **Seduções e simulacros** – reflexões sobre indústria cultural, reprodução e resistência em educação. São Carlos. Ufscar, 1992.

ZUIN, Antonio Álvaro Soares. **A indústria cultural e a formação dissimulada: aspectos psicológicos da experiência educacional danificada**. Campinas. Unicamp, 1998.

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.

WHITAKER, Dulce C. A. Da “invenção” do vestibular aos cursinhos populares: Um desafio para a Orientação Profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**. Ribeirão Preto, v.11, n.2, p.289-297, jul-dez. 2010.