

UNESP  
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS  
CAMPUS DE ARARQUARA

IVAIR FERNANDES DE AMORIM

REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE OS SISTEMAS APOSTILADOS DE  
ENSINO

Araraquara  
2008

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNESP  
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS  
CAMPUS DE ARARQUARA

IVAIR FERNANDES DE AMORIM

REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE OS SISTEMAS APOSTILADOS DE  
ENSINO

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Orientadora: Profa. Dra. Paula Ramos de Oliveira

Araraquara  
2008

UNESP  
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS  
CAMPUS DE ARARQUARA

IVAIR FERNANDES DE AMORIM

REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE OS SISTEMAS APOSTILADOS DE  
ENSINO

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar..

**Orientadora: Profa. Dra. Paula Ramos de Oliveira**

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. António Álvaro Soares Zuin

---

Profa. Dra. Paula Ramos de Oliveira

---

Profa. Dra. Rosa Fátima Souza

Araraquara 15 de setembro de 2008

A Neuraci, minha esposa e  
esteio, dedico.

## Agradecimentos

Agradeço em primeiro lugar à minha família, em especial meus pais, que mesmo sem possuir uma profícua formação acadêmica me incentivaram a enveredar por estes caminhos.

À minha esposa, quem primeiro leu e partilhou das minhas reflexões e que com abundante paciência me auxiliou nos momentos de exaustão.

A todos os meus professores e professoras desde os meus primeiros anos de formação. No entanto, gostaria de enfatizar meu agradecimento àqueles mestres que me auxiliaram durante a minha graduação no Centro Universitário de Votuporanga. Especialmente ao Prof. Dr. Antonio Lopes, que com infinita paciência me indicou caminhos e possibilidades e ao Prof. Dr. Valdomiro Ribeiro Malta, incentivador, revisor e amigo que inúmeras vezes colocou a meu dispor sua vasta experiência acadêmica e humana.

Aos mestres da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, que brilhantemente compõem o quadro de docentes da Pós-Graduação em Educação Escolar e que delinearão um novo horizonte na minha formação, auxiliando-me de forma singular a compreender o espírito científico. Especialmente a Profa. Dra. Rosa Fátima de Souza que sempre me disponibilizou severas, porém fraternas, críticas que possibilitaram meu contínuo aperfeiçoamento.

À Profa. Dra. Paula Ramos de Oliveira, que creditou confiança em meu trabalho, orientando-me com sabedoria e compreensão, indicando-me sempre o norte, revelando-se um exímio exemplo profissional e uma incomparável amiga.

Aos integrantes da banca examinadora Profa. Rosa Fátima Souza, a quem reitero meus agradecimentos e a Antonio Álvaro Soares Zuin a minha profunda admiração.

A Deus, infinita fonte de inspiração e força que tanto me abençoou.

## RESUMO

Este trabalho é uma reflexão sobre a inserção de sistemas apostilados de ensino em escolas públicas municipais. Como o livro didático é o precursor deste tipo de material, este estudo faz um breve histórico das edições didáticas no Brasil, evidenciando convergências e divergências entre livros didáticos e apostilas, para definirmos se essas últimas podem ser consideradas uma inovação didática. A adoção de apostilas em escolas municipais é um fato intimamente ligado às políticas de descentralização do gerenciamento educacional. Fazemos, então, uma análise do processo de municipalização de ensino, focando nossa atenção no Estado de São Paulo, demonstrando como a municipalização iniciou-se no governo Montoro e finalmente efetivou-se no governo Covas, ressaltando a influência de instituições financeiras internacionais, assim como as bases legais que possibilitaram a delegação de responsabilidades aos governos municipais. Em seguida discorreremos sobre o NAME, instituição vinculada ao Sistema COC de ensino e que tem atuação abrangente no noroeste paulista, fornecendo apostilas a um número significativo de municípios. Por fim, amparado pelos filósofos frankfurtianos signatários da Teoria Crítica este trabalho vale-se de categorias como Indústria Cultural e Semiformação para elucidação do objeto de estudo.

**Palavras-Chave:** Sistemas Apostilados. Indústria Cultural. Semiformação. Auto-reflexão Crítica.

## ABSTRACT

This work is a reflection about the study aid system of teaching's insertion in public municipal school. Because the didactic book is the pioneer of this type of material, this study makes a short description about didactic editions in Brazil, making evident convergences and divergences between didactic books and study aid, for we define if this is a didactic innovation. The study aid's introduction in municipal schools is a fact connected with the politics of decentralization of educational management. We make, then, an analysis of the process of municipalization of teaching, directing our attention to the State of São Paulo, showing the municipalization's beginning in Montoro's government and finally the permanence in Cova's government, standing out the financial institutions' influence, as well as the legal bases that enabled the delegation of responsibility for the municipal government. Then, we wrote about NAME, institutions linked with the COC system of teaching and what includes the paulista northwest, furnishing study aid for an important number of municipal districts. Finally, supported by Frankfurtian philosophers, signatories of Criticism Theory, this work uses of category how Cultural Industry and Semiformation for to elucidate the study object.

**Key words:** Study aid System. Cultural Industry. Semiformation. Criticism Auto-reflection.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>08</b>
<b>1 APOSTILAS E LIVROS DIDÁTICOS: UM BREVE CONTEXTO DAS PUBLICAÇÕES DIDÁTICAS</b> .....	<b>15</b>
<b>1.1 Discussões preliminares</b> .....	<b>15</b>
<b>1.2 O Livro Didático</b> .....	<b>25</b>
<b>1.3 Apostilas</b> .....	<b>37</b>
<b>1.4 Convergências e divergências</b> .....	<b>47</b>
<b>2 A MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO E OS SISTEMAS APOSTILADOS</b> ----	<b>53</b>
<b>2.1 O A municipalização do ensino</b> .....	<b>53</b>
<b>2.2. Núcleo de Apoio a Municipalização do Ensino (NAME)</b> .....	<b>83</b>
<b>3 IDÚSTRIA CULTURAL E EDUCACAO: REFLEXÕES SOBRE OS SISTEMAS APOSTILADOS DE ENSINO</b> ----	<b>95</b>
<b>3.1 Sobre o Conceito de Esclarecimento</b> .....	<b>97</b>
<b>3.2 A Indústria Cultural no Contexto Educacional: um debate sobre semiformação e auto-reflexão crítica.</b> .....	<b>119</b>
<b>CONCLUSÃO</b> .....	<b>182</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>188</b>

## INTRODUÇÃO

Emoldurar o cenário educacional brasileiro ao longo de sua constituição histórica é uma tarefa ímpar àqueles que buscam uma reflexão sistemática da educação.

Em meio a uma política incerta, educadores, pais, alunos e, de certa forma, a comunidade em geral, têm demonstrado pouco interesse diante das freqüentes alterações e modismos pedagógicos que são lançados oportunamente a cada sucessão eletiva.

Sem a oportunidade, ou comodamente sem vontade, de digerir as novas proposições, educadores reproduzem automaticamente as novas diretrizes. Este processo gera uma situação em que educador e educando saem perdendo, pois se negarmos a necessidade da reflexão sobre o processo de conhecimento e de ensino, negaremos a existência da capacidade reflexiva do ser humano - haja vista que a capacidade de raciocínio abstrato é a grande responsável pelo fato de ser o homem o detentor de conhecimentos e habilidades que permitem que este desfrute de toda a natureza ao seu redor. Negar a necessidade de reflexão é, antes de qualquer coisa, desconhecimento da ontologia humana.

Tomar como premissa o fato de que a educação atende a uma necessidade inerente ao ser humano, a capacidade reflexiva, leva-nos a crer que refletir é uma ação ainda mais necessária quando tratamos dos rumos da formação das novas gerações.

É com este enfoque que iniciamos este trabalho, buscando subsídios e referenciais para discorrer sobre uma ação bastante atual no panorama educacional: a inserção de sistemas apostilados de ensino em escolas da rede pública municipal.

O objetivo deste trabalho é, portanto, analisar os sistemas apostilados de ensino através da iniciativa tomada em diversos municípios do interior paulista, que consiste na contratação de uma empresa particular que produz e vende ao município um material apostilado. Para tanto tomaremos como objeto de estudo o NAME (Núcleo de Apoio a Municipalização do Ensino), pertencente ao Sistema COC de ensino, que atua de forma significativa no noroeste dos Estado de São Paulo, fornecendo apostilas a dezenas de municípios.

Gostaríamos, no entanto, de ressaltar que este trabalho não enveredará por uma análise das políticas públicas e que quando utilizarmos de exemplos retirados do material apostilado, não buscamos esgotar uma análise de forma e conteúdo, mas sim embasar nossas reflexões em características imanentes ao nosso objeto de estudo.

O caminho que optamos - e que julgamos valioso para a compreensão desse processo - é o de pautar nossa pesquisa nos estudos da corrente teórica nascida em Frankfurt conhecida como Teoria Crítica, com os quais procuraremos evidenciar como as categorias analíticas

cunhadas pelos frankfurtianos podem nos auxiliar na compreensão de nossa contemporaneidade educacional.

Evitar uma reflexão superficial, que se esvazie de sentido nas primeiras laudas do texto, é uma de nossas preocupações eminentes. Deste modo, antes da explanação dos conceitos frankfurtianos, buscaremos contextualizar a situação em questão, para que, assim, possamos tecer considerações mais radicais e rigorosas.

Falar em apostilas nos remete a um primeiro questionamento: que tipo de material é este? Logo poderemos responder que é um material didático, pois está diretamente relacionado ao ensino. Em qualquer de seus formatos, desde aquela que é preparada por um professor para uma aula específica, até a que é produzida em largas escalas industriais, as apostilas sempre objetivam compilar conhecimentos que devem ser transmitidos aos educandos.

Dessa forma, iniciaremos nosso trabalho com algumas discussões preliminares que nos remetem ao campo da didática e de seu ilustre “fundador” J. A. Comênio. Com estas discussões buscaremos evidenciar como este pensador, ao traçar princípios para obtenção de um método universal que pudesse ensinar tudo a todos, tornou-se um cânone educacional. Assim, nossa organização escolar e, como decorência, também as publicações didáticas, possuem nitidamente traços do pensamento comeniano. Acreditamos que discutir um clássico pode nos ajudar a compreender características do cenário atual; portanto no decorrer do trabalho buscaremos retomar os pensamentos de Comênio, evidenciando sua presença no panorama educacional atual.

Cabe-nos ainda, em caráter preliminar, discutir algumas características e funções que competem à literatura didática, para podermos então caminhar em direção a uma segunda indagação: qual material didático cumpre a mesma função do material apostilado? E prontamente podemos responder, que o livro didático, ao mesmo tempo precursor e contemporâneo da apostila, é o tipo de material que partilha de seus objetivos.

Dissemos que o livro didático é precursor do material apostilado, pois sua utilização está intimamente arraigado ao histórico educacional brasileiro, enquanto as apostilas são mais recentes e atreladas as escolas particulares - remetem a uma certa modernidade. E ainda afirmamos que é seu contemporâneo, pois atualmente o consumo de livros didáticos é bastante grande, coexistindo com o dos materiais apostilados. Estes primeiros questionamentos nos obrigaram a utilizar a literatura já existente para que possamos estabelecer um breve histórico do livro didático, buscando evidenciar primeiramente o quanto é árduo realizar pesquisas sobre este tópico.

A princípio utilizamos as assertivas de Alain Choppin(2004) para traçar um breve panorama do estado da arte do Livro Didático. Choppin nos demonstrará as dificuldades encontradas em se estudar um tema tão abrangente quanto o das publicações didáticas.

Em seguida, nos valeremos de renomados pesquisadores brasileiros a fim de traçar um breve histórico e, conseqüentemente, delinear as características que com a sucessão das diversas políticas educacionais foram agregadas ao livro didático.

Embora breve, a reflexão com que contamos nos dará subsídios suficientes para compreender como o livro didático se constitui em uma fatia importante do mercado editorial e também para perceber como, de certa forma, este serviu de insumo para a inserção das apostilas no setor público da educação.

Tendo compreendido de forma geral a utilização do livro didático no Brasil, partimos para a construção do histórico das apostilas. Para tanto, enfrentaremos um entrave significativo, pois enquanto constatamos um inflação de publicações a respeito dos livros didáticos, averiguamos uma deflação na literatura concernente a sistemas apostilados de ensino. No entanto, o escasso material que conseguimos, nos disponibiliza informações suficientes para traçar um panorama da utilização de apostilas em nosso país. Logo veremos que a existência das apostilas esteve em grande parte atrelada ao histórico das instituições particulares de ensino.

Tendo uma visão substancial da utilização das apostilas, traçaremos um paralelo buscando evidenciar convergências e divergências entre o livro didático e os materiais apostilados.

Em um segundo momento, procuraremos delinear nosso objeto de estudo. Para tanto, faz-se necessário delimitar o ponto em que diversas ações políticas e econômicas convergiram em um movimento descentralizador denominado municipalização abrindo espaço para a atuação de sistemas particulares de ensino junto às escolas públicas.

Nosso segundo capítulo se dedicará então a discorrer sobre o processo de municipalização do ensino.

Para compreender melhor este fenômeno recente, nos debruçaremos sobre dois conceitos próprios das ciências políticas: centralização e descentralização. Assim, compreenderemos como a conjuntura política mundial tem interferido na organização dos estados nacionais fazendo com que a descentralização seja pauta da minuta educacional da atualidade.

A esta altura de nossa discussão buscaremos demonstrar o quanto os interesses econômicos transnacionais, por meio de agências de fomento ao desenvolvimento, interferem

nos rumos da educação. Nossa análise procurará evidenciar os fundamentos da política descentralizadora, desvelando o discurso propagandístico, que visa a vinculação da descentralização com a democratização, buscando inclusive uma certa sinonímia dos termos. Veremos que existe diferença entre democratizar e descentralizar e ainda que nem sempre os ideais descentralizadores visam à igualdade democrática.

Vistos os aspectos políticos e econômicos da conjuntura mundial que influenciaram a ascensão da tendência descentralizadora, buscaremos na legislação nacional o aparato legal que propiciou a municipalização do ensino.

Nos ateremos em dois referenciais legais: a Constituição Federal, parâmetro máximo de nosso país, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que é o regimento próprio da educação brasileira. Nossa análise do texto legal se deterá na procura de incentivos à descentralização educacional.

Tendo caminhado até este ponto, delimitaremos ainda mais nosso objeto de estudo nos debruçando especificamente sobre o processo de municipalização no Estado de São Paulo. Por duas razões práticas nossa delimitação recaiu sobre esta unidade federativa. A primeira razão diz respeito à nossa experiência pedagógica estar limitada à realidade educacional deste Estado, e a segunda refere-se à grande recorrência da adoção de apostilas nas escolas públicas dos municípios situados a noroeste do Estado de São Paulo.

A fim de obter uma visão do processo descentralizador em São Paulo, faremos breves explicações a respeito das ações descentralizadoras, ou até mesmo centralizadoras, dos governos durante os mandatos de Montoro, Quéricia, Fleury e finalmente o governo de Mário Covas, que possibilitou a efetiva guinada na adesão dos municípios paulistas à municipalização. Não nos ateremos aos governos subseqüentes ao de Covas, pois estes deram seqüência à política por ele iniciada.

Antes de encerrarmos as discussões sobre o processo de municipalização do ensino, levantaremos alguns pontos a fim de exercer uma crítica ao discurso oficial, demonstrando alguns pontos frágeis da política descentralizadora, que devem ser observados por aqueles que se dedicam à compreensão do processo educativo.

Prosseguindo o capítulo e finalizando nossa delimitação nos ateremos à observação do Núcleo de Apoio a Municipalização do Ensino (NAME), instituição ligada ao Sistema de Ensino COC, situada em Ribeirão Preto e que possui uma atuação significativa na inserção de apostilas na rede pública. Nossa análise do NAME buscará evidenciar seus aspectos organizativos, demonstrando sua estrutura interna.

Demarcaremos o momento em que o sistema COC de ensino demonstrou interesse pela educação pública, o que nos acarretará uma breve discussão sobre a origem do NAME. Nosso objetivo é evidenciar quais traços da conjuntura político-educacional propiciaram a efetivação desta iniciativa do COC, assim como explicitar quais foram os chamarizes que fizeram uma renomada empresa do setor particular se interessar pelas escolas municipais.

Ateremos-nos um pouco a dados estruturais visando estabelecer um paralelo entre duas dimensões da empresa que achamos de peculiar importância: a equipe comercial e a equipe pedagógica.

Em seguida o enfoque de nossa análise recaíra sobre as cifras estatísticas. Esta preocupação em analisar o arrazoado numérico deve-se a dois motivos em especial. Em primeiro lugar porque acreditamos que este tipo de informação nos trará a dimensão exata da expansão do NAME, que, sendo uma instituição de atuação abrangente, nos trará uma idéia bastante real da utilização de materiais apostilados em escolas públicas. Em segundo lugar porque são os números galgados pela empresa que servem como sustentação para o discurso de qualidade dos referidos materiais apostilados.

Ao encerrar o segundo capítulo discorreremos sobre a relação do NAME com os municípios, o que nos leva a uma breve análise sobre a forma de contratação e também quanto ao suporte didático-pedagógico oferecido por este tipo de contrato.

Assumimos previamente que existem outras instituições que realizam o mesmo processo efetuado pelo NAME, e que as apostilas por elas fornecidas podem diferir das que analisamos tanto em forma quanto conteúdo. No entanto, acreditamos que o NAME seja a de atuação mais abrangente e que justamente por isso nos fornecerá bases para uma compreensão geral dos mecanismos engendrados por esta iniciativa educacional, assim com nos fornecerá bases para tecer afirmações que não tendem ser absolutas, mas que possuem um potencial explicativo que nos permitirá efetuar, esperamos, cautelosas generalizações.

No terceiro e último capítulo de nosso trabalho, procuramos o embasamento da Teoria Crítica. Para tanto, discutiremos alguns conceitos que acreditamos ser bastante pertinentes ao contexto educacional, em especial para uma reflexão crítica do processo de implantação dos materiais apostilados em escolas municipais. Concomitantemente buscaremos utilizar alguns exemplos extraídos das apostilas que aqui analisamos. A fim de objetivar nossa análise estabeleceremos um critério para nossa exemplificação. Portanto, todas as atividades e

conteúdos tomados para ilustrar nossas análises serão extraídos das apostilas de Língua Portuguesa utilizadas no 5º ano (4ª série) do ensino fundamental<sup>1</sup>.

O primeiro conceito sobre o qual discorreremos em nosso trabalho é o de Esclarecimento (Aufklärung), partindo da perspectiva kantiana e, posteriormente, verificando a sua influência na definição frankfurtiana de Aufklärung.

Kant nos auxiliará com a discussão de conceitos pertinentes à compreensão da Aufklärung, a citar, a menoridade e a tutela do pensamento. Após este embasamento kantiano sobre o esclarecimento, buscaremos referências na dialética negativa de Theodor W. Adorno, para assim podermos entender a concepção frankfurtiana de esclarecimento.

Nosso referencial para esta explanação, não poderia ser outro senão a obra *Dialética do Esclarecimento*. Assim, nossas postulações partem da compreensão de mito postulada por Adorno e Horkheimer que busca demonstrar o início da busca pelo esclarecimento, assim como sua evolução até chegar à época das luzes e à lógica cartesiana, onde o mito é “substituído” pela razão instrumental.

Como já dissemos, o texto que tomamos como referência privilegia uma análise baseada na dialética negativa. Dessa forma, buscamos evidenciar que o processo de esclarecimento está presente desde os primórdios da humanidade e, por conseguinte, demonstrar toda a tensão deste processo, pois o progresso civilizatório vem acompanhado de uma regressão à barbárie.

Toda esta tensão presente no processo de esclarecimento, aliada às noções kantianas de menoridade e tutela, nos auxiliarão a compreender as políticas de implementação de materiais didáticos no Brasil e, portanto, também a inserção dos materiais apostilados em escolas públicas.

Tendo compreendido todo este processo, partiremos para a análise de outro conceito. Trazemos a faina o termo Indústria Cultural. Cunhado por Adorno e Horkheimer este termo busca opor-se à utilização do jargão cultura de massa, evidenciando que as massas não produzem sua própria cultura, mas sim a recebem pré-fabricada, enlatada, pronta para ser consumida.

Demonstraremos como a Indústria Cultural está presente no cotidiano das pessoas, influenciando desde a vestimenta e alimentação até a formação da personalidade. Neste contexto, veremos o quanto a mídia atende aos propósitos da IC e o quanto a escola tem servido como campo para manobras da indústria cultural. Em seguida, situaremos a inserção

---

<sup>1</sup> Com a efetivação do ensino fundamental de 9 anos no Brasil, o que denominávamos com 4ª série, torna-se 5º ano. A partir de então o NAME adota em suas apostilas a seguinte definição: 5º ano (4ª série).

das apostilas em escolas públicas em meio a este emaranhado complexo de padronizações e estereótipos impostos pela Indústria Cultural.

Finalizando o terceiro capítulo, e em decorrência das discussões sobre a atualidade do conceito de indústria cultural, seremos impelidos à discussão do seu ideal semiformativo.

Primeiramente buscaremos demonstrar o quanto a Indústria Cultural deforma a formação cultural dos indivíduos, cunhando um novo tipo de cultura, ou melhor, uma semicultura. Retrato de uma cultura deformada, os semicultos ilustram o produto imediato da ação da IC e propiciam uma real compreensão dos danos por ela causados.

Demonstraremos como um processo semiformativo expropria dos sujeitos o direito ao acesso a todo progresso da humanidade. Para tanto, falaremos da eminente necessidade de superação da semicultura. Isto nos remeterá ao processo emancipatório, que não pode ser compreendido se não falarmos em auto-reflexão crítica.

Eis que estaremos adentrando em um ponto crucial para o entendimento dos objetivos frankfurtianos, pois para estes a auto-reflexão crítica é de vital importância para o exercício de uma atividade autônoma.

Nestes termos evidenciaremos a importância da educação enquanto processo de resistência, sendo promotora do pensamento e da atividade reflexiva.

Refletiremos ainda a respeito da possibilidade de reflexão crítica diante da inserção de sistemas apostilados nas escolas, evidenciando até que ponto este tipo de material auxilia ou prejudica o processo formativo.

Assim, apresentamos este trabalho no anseio de que ele auxilie na efetivação de uma educação reflexiva e emancipadora. Dividiremos com o leitor nossas inquietações teóricas e esperamos com elas fomentar o exercício da auto-reflexão crítica.



# 1. APOSTILAS E LIVROS DIDÁTICOS: UM BREVE CONTEXTO DAS PUBLICAÇÕES DIDÁTICAS

## 1.1 Discussões preliminares

O uso de apostilas elaboradas por sistemas particulares de ensino em escolas públicas, é o foco deste trabalho. No entanto, não poderíamos começar nossas discussões desse ponto. É preciso verificar a natureza e predecessores desse tipo de material dentro das escolas públicas brasileiras.

A princípio achamos pertinente traçar um paralelo entre apostilas e livros didáticos, haja vista que ambos são instrumentos didático-pedagógicos que se revezam nas mãos dos professores das redes públicas.

Tencionamos, assim, neste primeiro momento, evidenciar a realidade da produção e do consumo de livros didáticos no Brasil. Quem faz estes tipos de livros? Quem é o grande comprador? Qual o *status* deste tipo de publicação frente às edições científicas e literárias? Qual a situação das pesquisas sobre as produções didáticas atualmente?

No entanto, como dissemos, tanto o livro como a apostila são publicações didáticas. Defini-los deste modo nos remete a certa especificidade e a um contexto específico – obviamente o contexto escolar – e nos leva a algumas notas preliminares.

Atualmente a didática, juntamente com as ciências da educação, integra o rol de disciplinas que buscam concomitantemente a discussão de problemas educacionais, atuando de maneira específica no estudo das metodologias, técnicas, currículo e da relação professor-aluno.

Contudo, quando ouvimos o termo didática, a primeira definição que nos vem à mente é aquela que comumente é ensinada nas primeiras aulas do curso do magistério: “A arte de ensinar tudo a todos”. Esta definição que já faz parte do léxico e do imaginário pedagógico, não atingiu este status aleatoriamente; pelo contrário, tornou-se assim tão popular por ser proferido por aquele que hoje denominamos o pai da didática: Jan Amos Komenský, ou apenas Comênio, como nos habituamos a dizer.

Com sabemos, a palavra didática vem da expressão grega Τεχνή διδακτική (techné didaktiké), o que nos leva a crer que desde a antiguidade os estudiosos gregos já se debruçavam sobre as questões didáticas; porém, é Comênio que posteriormente confere à didática uma organização e uma especificidade, por meio de sua obra intitulada *Didactica Magna*. Neste clássico da literatura educacional, por meio de um texto claro e um tanto esquemático, o autor

postula sobre os princípios que levariam os educadores a constituir um método universal, prático e conciso que tornaria mais amena a atividade docente e educativa.

Suas potulações são ainda hoje pertinentes para compreendermos não somente o histórico dos ideais pedagógicos como para compreender muitos fenômenos educacionais contemporâneos.

Neste momento nos ateremos nos capítulos XVI, XVII, XVIII, e XIX, da obra *Didática Magna*, onde Comênio postula uma série de princípios, dos quais a escola e os educadores – designados no texto como preceptores – devem estar cientes. De início o filósofo em questão disserta princípios considerados gerais sobre o ensinar e o aprender, e que conduziriam à certeza do objetivo. Assim, no capítulo XVI Comênio (1997, p.147-163) apresenta nove princípios que são considerados gerais para o ensino e aprendizagem, a saber:

- I. A natureza aguarda o momento propício.
- II. A natureza prepara a matéria antes de começar a introduzir-lhe a forma.
- III. Ao obrar, a natureza toma um indivíduo apto e prepara-o antes, oportunamente.
- IV. Em suas obras, a natureza não procede confusamente, mas de modo claro.
- V. A natureza começa todas as operações pelas partes mais internas
- VI. A natureza inicia todas as suas formações pelas coisas mais gerais e acaba pelas mais particulares
- VII. A natureza não procede por saltos, mas gradualmente.
- VIII. Depois de iniciar uma obra, a natureza não a interrompe, mas conclui.
- IX. A natureza está sempre atenta para evitar as coisas contrárias e nocivas.

Percebemos de antemão que a natureza, ou seja, os fenômenos naturais, são o parâmetros basilares para as assertivas comenianas. Em seu texto este autor predominantemente usa a analogia para confirmar suas postulações. Especialmente suas comparações se dão com os pássaros e o modo como estes geram seus filhotes, o arboricultor e o modo como cuida do jardim ou da plantação, e com o arquiteto e seus afazeres com as edificações que projeta.

Para Comênio se seguirmos estes princípios que são apresentados como naturais agiremos conforme a natureza dos educandos e alcançaremos êxito.

Retomando brevemente estes princípios podemos dizer que no primeiro deles o autor adverte que a escola deve iniciar a instrução dos indivíduos na idade correta, que seria a infância, adequando os conteúdos à idade da criança e reservando o auge da formação para a adolescência e a juventude, impedindo que essa ocorra tardiamente ou de forma demasiadamente extensa na nos primeiros anos de vida.

No segundo princípio a advertência se refere ao fato de que é necessário preparar os insumos e ordenar as ações segundo os exemplos da natureza. Dessa forma, o autor nos diz que para respeitar este preceito seria necessário à escola:

- I. Ter prontos os livros e todos os outros instrumentos didáticos.
- II. Que o intelecto seja formado antes da língua.
- III. Que não se aprenda nenhuma língua a partir da gramática, mas apenas de autores apropriados.
- IV. As disciplinas reais devem preceder as lógicas.
- V. Os exemplos devem preceder as regras.(COMENIUS, 1997, p.151)

Assim, a escola estaria preparando corretamente os alunos para o aprendizado evitando incorrer na confusão das mentes em formação, garantido um trilhar seguro para o educador e para o educando.

A terceira indicação de Comênio aponta para a necessidade de se preparar o indivíduo para o estudo, buscando liberar a mente de coisas inúteis para que possa ser submetida à ordem de uma disciplina; dessa forma o sujeito tornar-se-ia perseverante, predispondo suas mentes ao ensino e desviando-se dos obstáculos.

O quarto princípio proposto nos mostra que para o autor a escola confunde o intelecto em formação, pois “[...] há uma grande confusão que deriva de se querer abarrotar as mentes dos alunos com muitos conhecimentos ao mesmo tempo.” (COMENIUS, 1997, p.154). Prosseguindo, o autor propõe um único tema de estudo por vez, impedindo que uma disciplina se misture a outra, proporcionando segundo ele que os alunos dediquem-se a uma única matéria por vez, possibilitando assim a mesma clareza que a natureza possui ao realizar suas obras.

No quinto princípio o autor observa a natureza e, notando que a formação dos seres, o enxerto das plantas e também a alimentação dos seres vegetais e animais procede do que é interno para o externo, determina o que seria interno, ou seja, o cerne da educação. Dessa forma, os que se dedicarem a instrução saberão por onde devem iniciar a nutrição intelectual dos que foram a ele confiados. Para isso é necessário o seguinte: “I. Antes se forme o entendimento das coisas, depois a memória e, em terceiro, a língua e as mãos. II. Os docentes devem abrir o intelecto e usá-los com sabedoria[...]” (COMENIUS, 1997, p.156)

Se assim procederem os educadores, estarão, segundo Comênio, a exemplo da natureza, partindo do que é interno para o que é externo.

O sexto princípio, por sua vez, demonstra de forma bem nítida a predileção do autor pelo método sintético, pois postula bem claramente que ao ensinar, o professor deve-se partir do que é geral para posteriormente discorrer sobre particularidades.

A sétima proposição de Comênio valoriza a organização das disciplinas em aulas com tempo estipulado e conteúdos definidos. Vejamos:

Portanto, é um absurdo que os mestres não distribuam os estudos, para si e para os alunos, de tal modo que não só uns se sucedam naturalmente aos outros mas que cada matéria seja completada em dado limite de tempo. Se não se estabelecerem muito bem os fins, os meios para atingir esses fins e a ordem dos meios será fácil esquecer ou inverter alguma coisa, e todo o estudo de algum modo será prejudicado. (COMENIUS, 1997, p.160)

No oitavo princípio, somos advertidos de que é necessário que o processo educativo prossiga até o fim – o que para o autor significa dotar de instrução, moral e religiosidade – sem interrupções ou distração. Isto pode ser confirmado pelas seguintes explicações:

- I. Quem se dedica aos estudos deve freqüentar a escola até se tornar homem intruído, dotado de moral e religioso.
- II. A escola deve ser um lugar tranqüilo distante da turba e das distrações.
- III. É preciso fazer tudo o que se deve ser feito, sem interrupções.
- IV. Não se deve permitir que ninguém se distraia ou se afaste (por nenhum motivo).(COMENIUS, 1997, p.162)

O educador que assim proceder estará garantindo a conclusão do empreito ao qual se dedicou e, portanto, seguindo a uma ordem natural

Por fim, o nono princípio postula de forma bastante peculiar a respeito de controvérsias que podem ocorrer durante o processo educativo. Contrário a muitas correntes hoje vigentes, o autor nos diz que seria nocivo apresentar àqueles que estão em formação idéias contrárias sobre um mesmo assunto. O professor deverá escolher de forma prudente um único viés de análise e desprezar os que dele divirjam, visando a uma proteção dos seus educandos que seriam prejudicados por discussões que os desviem do que realmente é necessário aprender.

Portanto, é pouco prudente apresentar aos jovens, desde o início, controvérsias sobre algum assunto, ou seja, pôr em dúvida coisas que ainda precisam ser aprendidas. Essa atitude porventura não equivale a sacudir com violência uma planta que está assentando raízes? Hugo disse uma grande verdade quando escreveu: “Nunca chegará à essência da verdade quem começar a instruir-se com discussões” Tampouco se não se mantiver a juventude distante dos livros ruins, errados, confusos, bem como das más amizades. (COMENIUS, 1997, p.163)

Dessa forma, Comênio traça as primeiras diretrizes da didática. Por mais que pareçam descontextualizados - haja vista toda evolução teórica que ocorreu no meio acadêmico, em especial no campo da didática - vemos que muitos dos preceitos de Comênio ainda são seguidos atualmente. Muitas vezes os educadores nem sabem que estão atuando em uma perspectiva comeniana, pois muitos de seus ensinamentos já fazem parte do imaginário educacional e integram as atividades cotidianas das escolas.

Do mesmo modo, acreditamos que discorrer brevemente sobre os ensinamentos da Didática Magna, é pertinente para compreendermos alguns aspectos do livro didático e da apostila, pois, como já dissemos ambos são publicações didáticas e apresentam aspectos decorrentes das discussões desta disciplina.

Vistos os requisitos gerais para ensinar e aprender segundo Comênio, podemos dizer que sua didática é pautada por critérios que foram forjados a partir da observação de fenômenos naturais e de ofícios bem estruturados. Para o autor estes princípios devem ser aplicados a qualquer classe e qualquer disciplina e terá êxito com qualquer tipo de aluno. Por isso podemos dizer que para este pensador a didática é um tratado universal e o correto uso de suas diretrizes possibilitará o êxito.

Comênio prossegue suas postulações e nos oferece mais uma dezena de princípios que podem facilitar o ensino e a aprendizagem. Para ele existem “Princípios em que se funda a facilidade de ensinar e aprender”. Dessa forma, a educação se desenvolverá facilmente:

- I. Se iniciada cedo, antes que as mentes se corrompam.
- II. Se correr com a devida preparação dos espíritos.
- III. Se proceder das coisas mais gerais para as particulares.
- IV. E das mais fáceis para as mais difíceis.
- V. Se nenhum aluno for sobrecarregado com coisas supérfluas.
- VI. Se em tudo proceder lentamente.
- VII. Se as mentes só forem compelidas para as coisas que naturalmente desejarem por razões de idade e de método.
- VIII. Se em tudo for ensinado por meio da experiência direta.
- IX. E para utilidade imediata
- X. E com método imutável, único e assíduo. (COMENIUS, 1997, p. 165)

Não retomaremos um a um estes princípios de Comênio. No entanto, já podemos vislumbrar que reiteram os nove princípios que discutimos anteriormente. Ou seja, o autor propõe diretrizes universais para facilitar o que já fora dito.

Na seqüência de suas enunciações o autor nos proporciona ainda outra dezena de princípios que, segundo ele, tornariam o ensino sólido. A solidez nas situações de aprendizagem seriam obtidas:

- I. Se só forem estudados assuntos de inquestionável utilidade.
- II. E todo juntos sem separação entre eles.

- III. Se a tudo forem atribuídos sólidos princípios.
- IV. Se esses princípios forem muito aprofundados.
- V. Se tudo se apoiar nesses fundamentos.
- VI. Se tudo o que precisar ser distinguido for distinguido de modo bem claro.
- VII. Se tudo o que é posterior se fundamentar no que for anterior.
- VIII. Se tudo o que tiver relação for relacionado para sempre.
- IX. Se a tudo for dada uma ordem que tenha relação com o intelecto, a memória e a língua.
- X. Se tudo for consolidado com exercícios anteriores. (COMENIUS, 1997, p.184)

Assim, o autor garante que o ensino será fixado em base sólidas, pois, como vimos, para este pensador em matéria de ensino deve se buscar um método universal e único que garanta a efetivação da aprendizagem em qualquer classe ao se lecionar qualquer disciplina.

Comênio propõe ainda mais princípios para que a educação seja rápida e concisa; no entanto, admite que rapidez e concisão em termos de ensino são duas árduas perspectivas para quem deseja ensinar. Porém, mais uma vez com uma analogia naturalística, busca nortear a atividade docente a fim de amenizar e tornar possível esta extenuante tarefa.

O elemento natural tomado desta vez para a análise é o sol. Vejamos o que o autor diz:

Devemos imitar o sol, no céu, que é exemplo mais sublime oferecido pela natureza. Este, embora desempenhando uma função trabalhosa e quase infinita (de espalhar seus raios sobre todo o orbe terrestre e dar luz, calor, vida e força a todos os elementos simples e compostos, bem como ao reino animal, vegetal e mineral, que têm espécies e indivíduos infinitos), ainda assim é suficiente para todos, e todos os anos cumpre perfeitamente sua rotação. (COMENIUS, 1997, p.207)

Prosseguindo a leitura deste trecho, vemos que o autor continua a exortar as qualidades do sol, suas características que fazem com que execute de forma simples e descomplicada sua tarefa que a princípio é árdua e trabalhosa.

Enaltece o modo como o sol procede com organização, não se ocupando com objetos particulares, iluminando a tudo com os mesmos raios, possibilitando que as plantas e animais desenvolvam suas potencialidades, mantendo uma rigorosa e produtiva rotina, determinando as estações do ano e assim por diante. Ao todo são oito as características pertinentes à estrela em questão que são exaltadas pelo autor.

Nesta direção Comênio aponta então mais oito princípios – inspirados nas características do sol, para que ao desenvolver atividades educacionais possamos imitá-lo – dedicados a facilitar a tarefa de se obter um ensino rápido e conciso, a saber:

- I. Para cada escola, ao menos pra cada classe, deverá ser designado apenas um preceptor.
- II. Para cada matéria, um só autor.

- III. Um único e idêntico trabalho deverá constituir empenho comum a toda classe.
- IV. Todas as disciplinas e línguas devem ser ensinadas com um único método.
- V. Tudo deve ser ensinado a partir de princípios primeiros de modo breve e essencial, para que o intelecto se abra, como uma chave, e todas as coisas se exponha diante dele.
- VI. Tudo o que interligado deve assim continuar.
- VII. Tudo deve ser ensinado segundo graus ininterruptos, de tal modo que o que for aprendido hoje reitere o de ontem e abra caminho para o de amanhã.
- VIII. Tudo o que for inútil deverá ser descartado. (COMENIUS, 1997, p.208)

Com a finalidade de ratificar o que postulou, Comênio aborda cada uma de suas proposições discutindo os eventuais problemas que poderiam ser enunciados para cada um de seus princípios demonstrando como suas conclusões de fato são benéficas e produtivas no campo educacional.

Ao folhear estas primeiras notas o leitor deve ter identificado, em nosso cotidiano educacional, muitas ações que parecem seguir os princípios comenianos, ou ao menos serem derivados deste primeiro grande didata.

Cabe-nos ressaltar que não pretendemos efetuar uma loquaz crítica à teoria de Comênio, mas sim apenas fazer jus à grande influência deste autor para constituição acadêmica do campo da didática e conseqüentemente para a organização das publicações didáticas, bem como desejamos demonstrar que afora os avanços deste campo conceitual, muitas de suas indicações ainda se fazem presentes no cenário educacional contemporâneo.

É pertinente, neste instante, reconhecer que não procedemos, neste trabalho, a uma contextualização histórica que pudesse conferir uma perfeita e fidedigna interpretação dos pensamentos de Comênio, portanto, deixamos claro que não estamos julgando o mérito das postulações comenianas e, se o fizéssemos averiguaríamos que embora apresente o germe – posteriormente desenvolvido pelo capitalismo – de uma educação autoritária, a teoria deste autor possui um caráter progressista e, sob o emblema de “ensinar tudo a todos”, ajudou a disseminar o conhecimento além das muralhas feudais.

Eis o que pretendemos: valer-nos das postulações comenianas para evidenciar o quanto sua teoria ainda é presente em nosso cotidiano, demonstrando que recolocadas irrefletidamente em nossa contemporaneidade as idéias que outrora foram progressistas, hoje tornam-se reacionárias e, corroboram para a fundamentação de práticas pedagógicas e para elaboração de materiais didáticos que estimulam a padronização em detrimento da emancipação discente.

Ao longo deste trabalho evocaremos novamente as contribuições de Comênio a fim de evidenciar aspectos em que tanto o livro didático, quanto as apostilas fazem eco à “Didática Magna”.

Antes de nos atermos a uma análise mais detalhada das publicações didáticas, gostaríamos de fazer mais algumas discussões preliminares que são pertinentes tanto aos livros didáticos quanto às apostilas.

Embora as publicações didáticas sejam consideradas obras de segunda categoria literária, isto não significa que estas sejam de menor complexidade. Muito pelo contrário. Nos diz Choppin (2004, p.552):

A natureza da literatura escolar é complexa porque se situa no cruzamento de três gêneros que participam, cada um em seu próprio meio, do processo educativo: de início, a literatura religiosa de onde se origina a literatura escolar da qual são exemplos, no Ocidente cristão, os livros escolares laicos “por pergunta e resposta”, que retomam o método e a estrutura familiar aos catecismos; em seguida, a literatura didática, técnica ou profissional que se apossou progressivamente da instituição escolar, em épocas variadas – entre os anos 1760 e 1830, na Europa -, de acordo com o lugar e o tipo de ensino; enfim, a literatura “de lazer”, tanto a de caráter moral quanto a de recreação ou de vulgarização, que inicialmente se manteve separada do universo escolar, mas à qual os livros didáticos mais recentes e em vários países incorporaram seu dinamismo e características essenciais.

Em meio a esta encruzilhada de gêneros e posicionamentos – religiosos, políticos, ideológicos e profissionais – a literatura didática emerge ao mesmo tempo com sua singularidade e com uma polifonia que é herdada do discurso decorrente dos gêneros que a influenciaram. Gostaríamos de esclarecer que temos consciência de que abarcar toda esta complexidade é uma tarefa que não será atingida por este trabalho, seja por motivos de limitação temporal, desconhecimento teórico ou divergência de objetivos. Ressaltamos que esgotar as possibilidades da literatura didática é empreitada específica que necessitaria de uma ou várias pesquisas muito mais especializadas do que esta que efetuamos. Contudo, acreditamos que poderemos contribuir com alguns aspectos que aliados às demais pesquisas contemporâneas às nossas poderão elucidar pontos importantes que auxiliarão na melhor compreensão das obras didáticas.

Gostaríamos de ressaltar ainda quatro funções essenciais dos livros didáticos que são enunciadas por Allain Choppin (2004, p. 553). Segundo este autor as funções são: função referencial, função instrumental, função ideológica e função documental.

A função referencial refere-se ao fato de os livros didáticos serem portadores do currículo ou do programa de ensino utilizado na escola. Assim, a publicação didática: “[...]”



constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas e habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações.” (CHOPPIN, 2004, p. 553).

A função instrumental refere-se ao fato de o livro didático, por meio de proposição de atividades e exercícios, tornar-se portador de métodos e técnicas, ao mesmo tempo em que os concretiza, visando facilitar a aprendizagem ou a memorização de certos conteúdos e/ou conceitos. Dito de modo mais geral: o livro torna-se instrumento que visa mediar a relação ensino/aprendizagem.

Por sua vez, a função ideológica e cultural é denominada como a mais antiga, pois:

A partir do século XIX, com a constituição dos estados nacionais e com o desenvolvimento, nesse contexto, dos principais sistemas educativos, o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado da construção da identidade, geralmente ele é reconhecido como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político. Essa função, que tende a aculturar – e, em certos casos, a doutrinar – as jovens gerações, pode se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz.(CHOPPIN, 2004, p.553)

Não poderíamos deixar de citar esta função dos livros didáticos, haja vista que sendo veículos de divulgação de conhecimentos, idéias e conceitos, inserido em uma dada cultura, certamente torna impossível eximi-los do jogo de inter-relações ideológico-culturais que permeiam qualquer tipo de sociedade existente.

Por fim, no entanto não menos importante, temos a função documental que se trata do fato de o livro ser portador de documentos, textos e ícones que, além de fornecerem informações, trazem a possibilidade de despertar o espírito crítico do educando.

A delimitação destas funções do livro didático é resultado de uma longa e profícua pesquisa a respeito deste tipo de material. Não temos conhecimento de que algum teórico tenha procedido a mesma análise em relação às apostilas, o que possivelmente se deve ao fato de que a utilização de apostilas, em especial em escolas públicas, ocorreu mais tardiamente. No entanto, lançamos o seguinte questionamento: Se os sistemas apostilados configuram-se como material com finalidade didática tal como o livro didático, não poderíamos atribuir-lhes as mesmas funções deste último? Ousamos dizer que sim, haja vista que os dois tipos de impresso citados aqui tratam-se de publicações escolares e atendem à mesma finalidade, a saber: a instrumentação didática.

Na esteira do que estamos discutindo podemos citar Corrêa (2000, p.13) que nos diz:

Os livros escolares, de modo geral, configuram um objeto em circulação – como bem frisa Chartier (1990) – e, por essa razão, são veículos de valores, como já dissemos, e comportamentos que se desejou fossem ensinados. Some-se a isso o fato de que a relação entre o livro escolar e escolarização permitem pensar na possibilidade de uma aproximação maior do ponto de vista histórico acerca da circulação de idéias o que a escola deveria transmitir/ensinar e, ao mesmo tempo, saber qual concepção educativa estaria permeando a proposta de formação dos sujeitos escolares.

Se pensarmos que os livros escolares possuem a função ideológico-cultural, notaremos que o trecho acima corrobora significativamente com a fala de Choppin, deixando claro que os materiais didáticos constituem um registro escrito das concepções de ensino e conseqüentemente das práticas educativas dominantes em um determinado período histórico. Isto significa que doravante com o passar dos anos, e com nossa extinção e de nossos contemporâneos, restarão apenas os registros de nossa época, dentre os quais os livros didáticos e as apostilas.

Certamente os pesquisadores e acadêmicos que nos sucederem, serão apoiados pelos diversos registros que a mídia disponibiliza atualmente; no entanto, se a reflexão de algum problema educacional futuro exigir uma compreensão mais detalhada de como ocorria a veiculação do currículo em nossos tempos, ou ainda a transmissão de determinadas concepções e valores de nossa realidade, eis que será necessário recorrer às publicações didáticas que utilizamos. Isto porque:

Do ponto de vista das instituições escolares, sua contribuição está em, concomitantemente a outras fontes, possibilitar entender a instituição escolar por dentro, já que esse tipo de material é portador de parte dos conteúdos do currículo escolar naquilo que diz respeito ao conhecimento. Aliás, dependendo do período histórico no qual for tomado como fonte, esse tipo de material pode ser considerado como portador supremo do currículo escolar no que tange aos conhecimentos que eram transmitidos nas diferentes áreas, quando se constituiu em única referência tanto para professores quanto para alunos. (CORRÊA, 2000, p.13)

Eis o que nos instiga a prosseguir com esta empreitada, pois discorrer sobre a inserção de um novo tipo de material didático na escola pública, nos faz crer que podemos contribuir para o avanço da compreensão e documentação dos problemas educacionais de nossa contemporaneidade. Logo mais discorreremos sobre a inserção das apostilas em escolas municipais sob a luz do referencial teórico frankfurtiano, o que nos possibilitará entender a que tipo de concepção ou ideologia tem servido este tipo de ação, buscando demonstrar como isto pode afetar de forma significativa o cotidiano escolar.

Tenhamos em vista que:

O livro escolar, ao fazer parte da cultura da escola, não integra essa cultura arbitrariamente. É organizado, veiculado e utilizado com uma intencionalidade, já que é portador de uma dimensão da cultura social mais ampla. Por isso, esse tipo de material serve como instrumento, por excelência, da análise sobre a “medição” que a escola realiza entre a sociedade e os sujeitos em formação, o que significa interpretar parte de sua função social. (CORRÊA, 2000, p.19)

Saber que o livro didático, e gostaríamos de inserir nesta fala os sistemas apostilados de ensino, possuem uma intencionalidade, e que, portanto, seu uso não se dá ao acaso e determina o contato do educando como aspectos da cultura que a sociedade acha pertinente, nos possibilitam segurança e em contrapartida certa dose de inquietação. Segurança, pois acreditamos trilhar um caminho frutífero em termos de compreensão do contexto educacional, e inquietação, pois nos vemos mais vulneráveis a possíveis generalizações que podem não contemplar toda a complexidade a que esta análise nos remete.

Procederemos, portanto, a contemplação de aspectos sobre o livro didático primeiramente.

É pertinente ressaltar que nosso objetivo não é fazer uma revisão exaustiva sobre o Estado da Arte das pesquisas sobre Livro Didático - apenas faremos breves reflexões baseadas na literatura já existente sobre o assunto.

Dessa forma, poderemos, em seguida, traçar um paralelo entre apostilas e livros didáticos.

## **1.2 O Livro Didático**

Muitas são as obras sobre livro didático ou material didático. De fato, existem trabalhos de diferentes enfoques e finalidades. Nota-se, no entanto, que o interesse pelos livros didáticos é bastante recente. O estudioso francês Alain Choppin (2004, p.549), que se propõe a esboçar o estado da arte do livro didático a nível mundial, nos diz que:

Após ter sido negligenciado, tanto pelos historiadores quanto pelos biógrafos, os livros didáticos vêm suscitando um vivo interesse entre os pesquisadores de uns trinta anos para cá. Desde então, a história dos livros didáticos e das edições didáticas passou a constituir um domínio de pesquisa em pleno desenvolvimento, em número cada vez maior de países, e seria pouco realista pretender traçar um estado da arte exaustivo sobre o que foi feito e escrito e, mais ainda, do que se pesquisa e se escreve atualmente pelo mundo.

Embora feita esta ressalva, Choppin nos disponibiliza um excelente artigo que abarca exemplos de estudos a respeito das principais problemáticas e pesquisas sobre livros e edições

didáticas existentes ao redor do globo. Faz, porém, questão de ressaltar as dificuldades do empreito ao qual se dispôs.

Não obstante a nossa escolha por destacar o livro didático como predecessor das apostilas em território nacional, veremos os embaraços que impedem a síntese mundial, pois isto nos remeterá a realidades bastante próximas à brasileira. Vejamos, então, o que Choppin (2004, p. 549) nos evidencia ser a primeira dificuldade em se estabelecer um panorama da pesquisa mundial sobre livros didáticos:

Na maioria das línguas, o “livro didático” é designado de inúmeras maneiras, e nem sempre é possível explicitar as características específicas que podem estar relacionadas a cada uma das denominações, tanto mais que as palavras quase sempre sobrevivem àquilo que elas designaram por um determinado tempo. Inversamente a utilização de uma mesma palavra não se refere sempre a um mesmo objeto, e a perspectiva diacrônica (que se desenvolve concomitantemente à evolução do léxico) aumenta ainda mais essas ambiguidades.

Vemos que este primeiro óbice que se antepõe à síntese das pesquisas sobre livros e materiais didáticos se encontra circunscrito no panorama lexical. É comum nos depararmos no complexo vocabulário educacional brasileiro, por exemplo, com termos como: manuais, cartilhas, silabários, Lições de Coisas, Compêndios, dentre outros termos que designam materiais e livros didáticos. É neste ponto em que as complicações para se dissertar sobre o assunto se iniciam, observando-se evidentemente que cada um destes termos relatados, embora impliquem sempre em um material didático, remetem a uma série de especificidades e singularidades. O problema se avulta à medida que a maioria dos pesquisadores não utilizou ou não dispõe de todos esses tipos de materiais, sendo que vários estão há muito não utilizados e confinadas às memórias de sua aplicação a parcos e incompletos registros.

A segunda dificuldade para estabelecer o estado da arte mundial das pesquisas sobre livro didático colocada por Choppin (2004, p. 549) é que:

[...] as obras de síntese ainda são raras e não abrangem toda a produção didática nem todos os períodos; a produção científica que trata especificamente da história da literatura e das edições didáticas constitui-se essencialmente de artigos (geralmente capítulos de livros) publicados em revistas ou livros (de uns tempos pra cá também em sites) onde, na maior parte das vezes, ninguém pensaria em procurá-los; ainda é preciso alertar que fazer um recenseamento dessa produção partindo apenas de títulos de artigos ou de livros mostra-se fonte de desilusões e incertezas.

O próprio Choppin cita como exemplo brasileiro de síntese a tese de doutorado da Profa. Circe Maria Fernandes Bittencourt, intitulada: Livro Didático e Conhecimento Histórico: uma história do saber escolar, apresentada à Universidade de São Paulo em 1993.

Deve se destacar que além da sua tese de doutorado Bittencourt ainda colabora para a síntese da pesquisa sobre livros didáticos atualmente coordenando na Faculdade de Educação da USP o projeto Educação e Memória: organização de acervo do livro didático.

Alguns outros trabalhos também contribuíram para a síntese da produção nacional a respeito do livro didático. Certos de que cometeríamos muitas injustiças tentando esgotar os trabalhos deste tipo, citaremos apenas o exemplo de Bárbara Freitag, Wanderly F. da Costa e Valéria R. Motta que publicaram *O Livro Didático em Questão* (1993).

Choppin (2004, p. 550) coloca como terceira dificuldade um aspecto bastante pertinente ao panorama nacional das pesquisas sobre livros didáticos. Vejamos:

Uma outra dificuldade refere-se à recente inflação de publicações que se interessam pelos livros didáticos: a consulta do catálogo informatizado da Biblioteca do Congresso, por exemplo, ou de bases de dados especializadas em educação, como ERIC, fornece, apenas para os termos *textbook* e *textbooks*, milhares de referências sem, no entanto, significar que esgotam o assunto. Esse crescimento quantitativo da produção científica observa-se também em relação aos estudos de antigos manuais escolares abordados sob diversas perspectivas.

O panorama nacional reflete a mesma inflação de obras (acadêmicas) que tratam sobre a produção da literatura didática. Uma breve pesquisa no Portal CAPES<sup>2</sup> revela números vultosos: quando o assunto é material didático o site disponibiliza mais de quinhentas teses e dissertações; já quando o assunto é livro didático o número de trabalhos publicados ultrapassa as unidades de milhar. Vários estudos dedicam-se a mostrar o uso ou o tratamento dado ao livro didático de determinada disciplina, assim como analisar suas ideologias e conceitos. Ou seja, a maioria dos estudos intentam analisar o conteúdo do livro didático

Já no início da década de 90, Bárbara Freitag, Wanderly F. da Costa e Valéria R. Motta (1993, p.65) constataram este fato, afirmando-nos que: “Praticamente todos os estudos realizados no Brasil sobre o livro didático têm como dimensão de análise seu conteúdo, com as mais variadas ênfases.”

Mais recentemente a Profa. Antonia Terra de Calazans Fernandes (2004, p. 532) faz a mesma constatação e ressalta o recente interesse por novas abordagens:

Entre as produções existentes, a maioria tem como base a análise do próprio livro e de seus conteúdos. Os estudos analisam, fundamentalmente, seus discursos textuais e icnográficos, e de que forma difundem conhecimentos científicos atualizados ou ultrapassados. Produções recentes, porém, têm diversificado temas e documentos, dando conta desde sua concepção,

---

<sup>2</sup> CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – órgão federal que atua junto aos programas de Pós-graduação, tomando iniciativa na avaliação dos programas, na divulgação da pesquisa científica, na formação de recursos e na cooperação internacional.

produção difusão e uso, quanto de suas relações com as políticas públicas, os currículos escolares e a indústria editorial.

É justamente essa inflação de publicações - tanto as tradicionais que tratam da análise do conteúdo, quanto as mais recentes que tratam de aspectos mais gerais -, tida como um empecilho para a síntese mundial destas pesquisas, que nos auxiliará a cumprir o objetivo inicial deste trabalho, ou seja, elencar características importantes do livro didático brasileiro partindo da literatura já existente sobre o assunto - embora assumamos o risco de desconhecer trabalhos importantes que evidenciem características pertinentes à nossa reflexão.

Por fim Choppin (2004, p.550) nos diz que:

Uma última dificuldade, igualmente grave, é a barreira da língua. Mesmo que as principais revistas especializadas forneçam, na maioria das vezes em inglês, resumos de publicações redigidas em línguas pouco conhecidas por grande parte dos pesquisadores, isto não substitui a leitura do original. Além disso, esses inventários referem-se a um pequeno número de publicações e não levam em conta os artigos, que constituem o essencial da produção científica na área.

Embora reconheçamos a contundência desta última dificuldade, não nos debruçaremos sobre ela, pois, exceto algumas observações a respeito das falas de Choppin que aqui faremos, não é nosso intuito primeiro tratar do panorama mundial das publicações didáticas. Queremos apenas vislumbrar algumas características fundamentais do livro didático brasileiro.

Para se discorrer sobre o livro didático no Brasil seria necessário um breve histórico da implantação e da implementação do livro didático no nosso país. No entanto, vejamos o que nos diz: Freitag, Costa e Motta (1993, p.11):

O histórico do livro didático no Brasil se sobrepõe, de certa forma, ao tópico seguinte: a política do livro didático, achando-se profundamente entrelaçado com este. Poder-se-ia mesmo afirmar que o livro didático não tem uma história própria no Brasil. Sua história não passa de uma seqüência de decretos, leis e medidas governamentais que se sucedem, a partir de 1930, de forma aparentemente desordenada, e sem a correção ou a crítica de outros setores da sociedade (partidos, sindicatos, associações de pais e mestres, associações de alunos, equipes científicas etc.). Essa história de seriação de leis e decretos somente passa a ter sentido quando interpretada à luz das mudanças estruturais como um todo, ocorridas na sociedade brasileira, desde o Estado Novo até a “Nova República”.

Neste trecho é eminente a desordem na política nacional do livro didático brasileiro. Vemos que este é fruto de diversas ações políticas e quando dizemos políticas não nos referimos às políticas educacionais ou às políticas públicas, que são dimensões importantes para a consolidação de ações educativas, mas referimo-nos a manobras políticas que tendem a outras esferas vida pública e nem sempre atende às necessidades educacionais. É possível, já neste momento inicial e apoiados pela citação que acabamos de fazer, declarar que embora

haja esforços de pesquisadores acadêmicos e de educadores, o livro didático brasileiro tem em muitas ocasiões servido de pano de fundo de manobras políticas e eleitoreiras - na maior parte sob a influência de setores dominantes da sociedade, visando exclusivamente à manutenção de seus interesses, assim como a atuação já corriqueira na política brasileira de modelos e exigências norte-americanas, bastante claras em acordos como o MEC-USAID (sobre o qual falaremos em breve). Se nosso objetivo fosse, no momento, desvendar a política do livro didático no Brasil, logo perceberíamos, pela mudança e criação constantes de siglas que designam tanto órgãos quanto ações governamentais, a constante descontinuidade das iniciativas políticas do livro didático.

Contudo, segundo dados ainda de Freitag, Costa e Motta, baseadas no trabalho de Guy de Holanda (1957), o interesse e a divulgação do livro didático brasileiro é fruto da Revolução de 1930, dado que confirma o que dissemos anteriormente. O interesse pelo livro didático surge de uma revolução política. A organização da Velha República é posta em cheque com a crise da política do café com leite. A deposição do presidente eleito e a posse de Getúlio Vargas no governo provisório marca o início do Estado Novo. Todo novo regime exige medidas para provar a eficácia do novo em detrimento do antigo. Assim, surgem ações com relação à política nacional do livro e conseqüentemente do livro didático. Vejamos o que é dito:

Remontam a 1937 as primeiras iniciativas desenvolvidas pelo Estado Novo para assegurar a divulgação e a distribuição de obras de interesse educacional e cultural, criando-se o INL (Instituto Nacional do Livro), órgão subordinado ao MEC. Este órgão estruturou-se em vários órgãos operacionais menores, entre os quais a coordenação do livro didático. Competia a essa coordenação: planejar as atividades relacionadas com o livro didático e estabelecer convênios com os órgãos e instituições que assegurassem a produção e distribuição do livro didático [...] (COSTA; FREITAG; MOTTA, 1993, p.12)

A instituição do INL e sucessivamente em 1938 a criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) - inicialmente composta por sete membros e posteriormente em 1939 ampliada para 12 membros -, demarcam o início da política do livro didático em âmbito nacional. O interessante é que desde o início questões didáticas são suprimidas na escolha e no feitura do livro didático, pois o decreto que instituía a CNLD e suas regulamentações deixou “[...] enumerados onze impedimentos à autorização do livro e somente cinco dizem respeito a questões genuinamente didáticas[...].” (COSTA; FREITAG; MOTTA, 1993, p.13).

A CNLD é alvo de críticas, mas novamente surge um decreto datado de 1945 que reafirma sua atuação, consolidando o decreto anterior de 1938 e deliberando sobre temas referentes ao livro didático.

É na década de 60, já com a mudança de regime político, ou seja, em tempos de regime militar, que ocorrem novas mudanças na história dos livros didáticos. Os grandes fatos que devem ser recordados nesta época são os “[...]vários acordos MEC/USAID (entre o governo brasileiro e o americano), criando-se juntamente com um desses acordos a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED). (COSTA; FREITAG; MOTTA, 1993, p.14).

Esses acordos foram implantados com a justificativa de se poder distribuir um número maior de exemplares gratuitos do livro didático. No entanto, esta iniciativa de associar o Ministério da Educação e Cultura, o Sindicato Nacional de Editores de Livros e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional, despertou para a eminente possibilidade de que a preocupação dos investimentos do hemisfério norte em nosso continente fosse mais com o controle do que com o desenvolvimento internacional.

Vejamos um pouco mais sobre isso:

O que funcionários e assessores do MEC descreviam como ajuda da USAID era denunciado por críticos da educação brasileira como um controle americano do mercado livreiro, especialmente do mercado do livro didático. Esse controle garantia por sua vez o controle também ideológico, de uma fatia substancial do processo educacional brasileiro[...] (COSTA; FREITAG; MOTTA, 1993, p.14)

É interessante perceber como a história brasileira é cíclica, pois desde as épocas de colônia o Brasil está atado a grilhões internacionais que primeiramente visam à dominação econômica de mercado nacional, extraindo sempre o máximo e proporcionando o ínfimo em questões de desenvolvimento e sustentabilidade. E no caso do livro didático brasileiro a USAID fazia questão de analisar todos os detalhes de fabrico das edições didáticas.

Durante o governo militar mais uma série de instituições integram a história do livro didático brasileiro. Dentre elas a FENAME<sup>3</sup> criada em 1968 e que em 1976 substitui o INL, e o PLID<sup>4</sup> criado em 1971 quando tomou o lugar da extinta COLTED.

O governo militar teve grandes implicações sobre a organização política, econômica e principalmente cultural. Renato Ortiz (2001, p.114) demonstra este fato em especial no que diz respeito às dimensões econômica e cultural.

Certamente os militares não inventam o capitalismo, mas 64 é um momento de reorganização da economia brasileira que cada vez mais se insere no processo de internacionalização do capital; o Estado autoritário permite consolidar no Brasil o “capitalismo tardio”. Em termos culturais essa reorientação econômica traz conseqüências imediatas, pois, paralelamente ao crescimento do parque industrial e do mercado interno de bens materiais,

---

<sup>3</sup> Fundação Nacional de Material Escolar

<sup>4</sup> Programa do Livro Didático



fortalece-se o parque industrial de produção de cultura e o mercado de bens culturais.

O posicionamento de Ortiz nos mostra que era de interesse do governo militar fortalecer o sistema econômico vigente, não obstante esta fase da política nacional ficou conhecida como desenvolvimentista, o que é interessante é que o desenvolvimento econômico tange também à produção e ao consumo de bens simbólicos. Assim, podemos afirmar que a criação de instituições para organizar a política do livro didático revelam o interesse do governo militar em estimular e ao mesmo tempo controlar a produção cultural nacional.

Na década de 80 a política do livro didático passa a ter em seu discurso uma preocupação com a criança carente, o que proporciona ao livro didático brasileiro um caráter assistencialista, e em 1983 é criada a FAE<sup>5</sup>.

Desta forma, foram reunidas em uma instituição única vários programas de assistência do governo, como o PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar), PLIDEF (Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental), programas editoriais, de material escolar, bolsas de estudos e outros. (COSTA; FREITAG; MOTTA, 1993, p.16).

Além do caráter assistencialista esta centralização possibilitou uma facilidade para execução de atitudes escusas como a existência de lobbies e de autoritarismo.

A análise feita pelas autoras do livro *O Livro Didático em Questão* termina no início da década de 90. No entanto, algumas características que vivenciamos hoje nas escolas brasileiras, são reflexos das políticas solidificadas pela FAE e o regime militar, como por exemplo, o caráter assistencial do livro e o livro reutilizável.

Podemos inclusive perceber que o PNL<sup>6</sup>, atual responsável pela catalogação e distribuição do livro didático, foi criado logo após a FAE.

Vejamos o que Célia Cristina de Figueiredo Cassiano (2004 p.35), pesquisadora vinculada à Pontifícia Universidade Católica de Santos, nos diz a este respeito:

Atualmente, em 2004, no Brasil, as políticas públicas para o livro didático são representadas pelo – PNL (Programa nacional do Livro Didático). Este programa foi criado em 1985, tendo como objetivo a aquisição e distribuição universal e gratuita de livros didáticos para os alunos da rede pública do ensino fundamental, sendo que a política de planejamento, compra, avaliação e distribuição do livro escolar é centralizada no governo federal. Realiza-se por meio do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), autarquia federal vinculada ao MEC (Ministério da Educação) e responsável pela captação de recursos para o financiamento de programas voltados ao ensino fundamental.

---

<sup>5</sup> Fundação de Assistência ao Estudante

<sup>6</sup> Programa Nacional do Livro Didático

Vemos neste trecho que a estrutura fundamental da organização e distribuição do livro didático se mantém, embora seja costume no processo legislativo brasileiro a constante mudança de ações políticas, criando novas instituições para realizarem as mesmas práticas de outrora.

Ainda discutindo este embrenhado de política e histórico do livro didático, gostaríamos de examinar algumas assertivas conclusivas colocadas por Costa, Freitag e Motta. A primeira delas diz respeito ao caráter assistencialista do Livro Didático. Vejamos:

O livro didático brasileiro adquire, no decorrer da definição das políticas públicas, uma função que não lhe é atribuída em outros países do mundo; sua destinatária quase exclusiva passa a ser a criança carente de recurso ou, segundo a linguagem também usada, oriunda das classes populares ou de baixa renda. Essas crianças perfazem mais de 60% da população estudantil brasileira na faixa da obrigatoriedade escolar (COSTA; FREITAG; MOTTA, 1993, p.19).

A questão do assistencialismo denota uma série de discussões a respeito da função da escola frente à sociedade. As autoras prosseguem a discussão e dizem que:

Essa opção da política educacional oficial pelo carente é problemática em dois sentidos. Primeiro, o Estado não é responsável apenas por aquelas camadas populares, ditas “carentes” mesmo que se trate da maioria da população escolar. E, ao utilizar a escola como central de atendimento de saúde, distribuidora de alimentos (também para crianças fora da escola) material e livros didáticos etc., o Estado está reforçando a função assistencialista da escola e negligenciando a sua verdadeira função educadora, de preparar as novas gerações brasileiras para a vida em sociedade enquanto cidadãos e profissionais. (COSTA; FREITAG; MOTTA, 1993, p.45-46).

Temos uma constatação interessante neste ponto: a política educacional do livro didático, parece-nos, não ter priorizado a emancipação das camadas carentes por meio do processo ensino-aprendizagem, mas esteve sempre propensa à medidas paternalistas e paliativas que na maioria das vezes não puderam amenizar as diferenças sócio-culturais existentes em nosso país.

Uma outra constatação interessante se refere à participação da sociedade no processo decisório do livro didático. Notem que até agora não citamos a participação de nenhuma instituição não governamental ou de organizações sociais no percurso relatado, mas agora podemos vislumbrar o motivo desta omissão:

A falta de uma discussão mais ampla, envolvendo políticos, tecnocratas, assessores, professores, alunos, cientistas, editores e distribuidores, faz com que as decisões em torno do livro didático sejam tomadas por técnicos e

assessores do governo pouco familiarizados com a problemática da educação e raras vezes qualificados para gerenciar a complicada questão da produção do livro didático de qualidade, sua seleção e avaliação adequadas, e sua distribuição efetiva gratuita nas escolas, dentro de uma escala de prioridades cuidadosamente elaboradas. (COSTA; FREITAG; MOTTA, 1993, p.49).

A participação da sociedade e principalmente a dos professores é quase nula, embora seja divulgado, em especial nos últimos anos, que o corpo docente tem a liberdade de escolher quais os títulos que desejam usar na sua escola. Na realidade isto não ocorre com tanta naturalidade e facilidade; muitos livros são impostos de forma vertical e os professores encontram-se muitas vezes debilitados ou limitados por um material fragmentado ou de má qualidade.

Esse fato pode ser confirmado pela pesquisa desenvolvida por Cassiano, que visava uma análise do PNLD no ano de 2002. Vejamos o que foi constatado quando os professores são questionados a respeito da utilização de coleções didáticas fragmentadas, oriundas de diferentes autores e editoras, com direcionamento e propostas divergentes:

O levantamento dos livros recebidos pelas 1.443 escolas públicas paulistanas nos apontou um grande número de escolas que receberam coleções fragmentadas (dois livros de uma coleção e dois de outra, por exemplo). Procuramos, então, aleatoriamente, estabelecer comunicação com algumas destas escolas, sendo que todas as escolas contatadas foram unânimes em dizer que haviam escolhido coleções inteiras nas duas opções e que ficaram decepcionados em receber coleções mescladas entre suas primeiras e segundas opções. (CASSIANO, 2004, p.40)

Este trecho deixa bem claro que embora o governo divulgue certa autonomia do professor na escolha e na utilização do livro escolar, o processo se consolida de forma um pouco menos democrática. Nota-se que a escolha feita pelos docentes não é seguida em muitos casos, o que compromete a eficácia do trabalho deste profissional que optou conscientemente pela ferramenta que julgou mais adequada a sua postura pedagógica.

Cassiano nos alerta ainda para o fato de que a fragmentação de coleções didáticas no momento da distribuição dos livros escolares ou a inversão da escolha feita pelo docente, trata-se na realidade de uma manobra mercadológica do Estado frente às editoras, explicando assim o fato de se adquirir livros de diferentes coleções e editoras. Tudo não passa de manobra econômica que lida com os altos valores e o prestígio do mercado editorial.

Vejamos o que a autora conclui a este respeito:

Porém, o que concluímos dos indicadores apresentados em relação ao recebimento das coleções fragmentadas é que na compra dos livros as considerações mercadológicas superaram as considerações educacionais, visto que todos os docentes entrevistados (de todas as disciplinas) afirmaram

que as coleções foram solicitadas completas, tanto na primeira quanto na segunda opção. (CASSIANO 2004, p.46)

Ousamos afirmar neste momento que o insucesso das políticas educacionais (incluindo-se as políticas do livro didático) se deve em grande parte ao não envolvimento efetivo dos docentes. Todo o processo se dá de forma alheia à vontade e às diretrizes daqueles que lidam mais de perto com a educação, restando apenas a estes a incumbência de administrar uma situação de caos estrutural na qual está imerso.

Por falar em predomínio de fatores mercadológicos em detrimento de fatores pedagógicos somos remetidos a um fato interessante: o mercado de livros didáticos brasileiros torna-se vantajoso, pois tem no Estado seu grande consumidor.

Esse fato faz com que as edições escolares sejam uma fatia importante dos lucros do setor livreiro. Vejamos como as políticas educacionais geraram uma estranha reunião de características de diferentes regimes econômicos no comércio do livro didático.

A economia do livro didático no Brasil reúne as vantagens do modelo capitalista de produção e do modelo socialista de uma economia planejada para as editoras. A função do Estado de defensor e articulador do capital global é camuflada com o pretexto de “assistência à criança carente”. (COSTA; FREITAG; MOTTA, 1993, p. 64)

Com um Estado de políticas fragmentadas, que se pôs a serviço do capital editorial, muitas empresas especializadas na edição e publicação de obras escolares lucraram uma verdadeira fortuna vendendo materiais de baixa qualidade pedagógica e gráfica afetando a formação de muitas crianças brasileiras que encontravam no livro didático o único acesso a cultura letrada.

Entrelaçamos aqui algumas informações que parecem um pouco desconexas, porém a política do livro didático brasileiro também o é.

No entanto, podemos perceber que o livro didático nunca recebeu uma atenção efetiva dos governos que se sucederam na dianteira do nosso país. Toda uma fragmentação reflete-se hoje em uma política pouco sólida do livro didático. Faltaram ações contundentes e de peso que visassem à produção de uma literatura escolar embasada nos pressupostos pedagógicos e amparada pela evolução didática e acadêmica dos grandes centros de pesquisas.

Este nosso posicionamento é compartilhado por Costa, Freitag e Motta (1993, p. 50) que dizem que:

A política do livro didático no Brasil permanece apesar das inegáveis boas intenções da Nova República, uma colcha de retalhos, composta de decretos fragmentários, de resto pouco respeitados, que não chegam a construir uma política integrada, sistemática, e voltada para transformações sociais profundas.

E também por Décio Gatti Junior (2005, p.366), doutor em educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo:

As políticas públicas para o setor editorial didático, entre as décadas de 1970 e 1990, não importando muito sob qual governo especificamente, foram marcadas pelo atendimento de interesses emanados do Estado, que era obrigado a conviver com um país que apresentava deficiências de toda ordem no campo educacional e que encontrava na distribuição de livros didáticos um paliativo extremamente útil [...]

Fragmentária e paliativa a política do livro didático nos proporcionou uma literatura didática muitas vezes ineficaz e incoerente.

Sabemos que muitas são as questões pertinentes ao livro didático - sua natureza é complexa e não pode ser compreendida a fundo por estas poucas reflexões feitas até aqui.

Vemos, portanto, que um estudo aprofundado do livro didático brasileiro lançar-nos-ia para uma extensa análise historiográfica, remetendo-nos aos remotos tempos de Brasil colônia e do início da escolarização em terras tupiniquins, assim como nos exigiria uma imersão completa nos diferentes tipos de manobras políticas que ao longo dos anos afetou a educação. Sem falar na necessidade de estudos mais especializados como os Lingüísticos, Semióticos, Filosóficos, Sociológicos, Antropológicos, dentre outros necessários para a compreensão e a análise do discurso e do conteúdo dos livros. Um estudo como esse seria realmente improvável em uma única empreitada; necessita-se de um emaranhado de pesquisas e pesquisadores para abarcar toda a dimensão do livro didático.

No entanto, o que aqui foi discorrido nos proporciona chegarmos a algumas assertivas sobre o livro didático brasileiro.

A primeira e mais contundente constatação que chegamos é a de que o livro didático brasileiro não surgiu de esforços e de propósitos exclusivamente educacionais, mas sim de manobras que muitas vezes visavam à promoção e ao marketing político. É bom ressaltar que essas ações políticas relativas ao livro didático sempre foram de natureza analgésica, atacando os sintomas visíveis, mas nunca expurgando as raízes infecciosas dos problemas educacionais. Esta nossa afirmação é incisiva e pode ser comprovada pela ausência de continuidade e a eminente fragmentação na organização das políticas e da distribuição das obras didáticas.

Em seguida verificamos que o livro didático na maioria das vezes, esteve vinculado à escola pública. Isso faz com que o Estado seja o grande consumidor das edições escolares cuidando para que as obras sejam catalogadas, compradas e distribuídas para as escolas, tornando-se uma espécie de agente protetor do capital editorial, e fazendo ao mesmo tempo do

livro didático um negócio lucrativo e de fácil associação com atitudes apócrifas como o autoritarismo e os lobbies.

Por fim, vimos que embora os órgãos governamentais veiculem a existência da autonomia do professor em relação à seleção e à escolha do material didático que será utilizado durante as aulas, o grande fator que influencia a compra do livro é o mercado editorial. Dessa forma, fatores mercadológicos superam os educacionais e a participação docente é expurgada dos processos decisórios por negociatas mercantis.

Só não podemos dizer que o livro didático é o responsável por todas as mazelas do panorama educacional nacional. Pois, assim como diz Choppin (2004, p.553):

O livro didático não é, no entanto, o único instrumento que faz parte da educação da juventude: a coexistência (e utilização efetiva) no interior do universo escolar de instrumentos de ensino-aprendizagem que estabelecem com o livro relações de concorrência ou de complementaridade influi necessariamente em suas funções e usos.

Notamos que a utilização do livro didático interage com outros instrumentos didáticos. Porém, percebemos também que na realidade brasileira, fatores como a má formação docente e a falta de recursos têm extirpado da prática docente estas inter-relações existentes entre o livro didático e outros meios. A esse respeito vejamos o que Costa, Freitag e Motta nos dizem sobre a utilização do livro didático nas salas de aula brasileiras: “O livro didático não é visto como um instrumento de trabalho auxiliar na sala de aula, mas sim como a autoridade, a última instância, o critério absoluto de verdade, o padrão de excelência a ser adotado na aula.” (1993, p. 124)

Concordamos ainda com estas autoras quando dizem que:

O estudo do livro didático a partir de várias óticas – a histórica, a política, a econômica, a lingüística, a psicopedagógica e a ideológica, incluindo a ótica dos usuários do livro (professor e aluno) – deixou claro que a problemática do livro didático se insere em um contexto mais amplo, que perpassa o sistema educacional e envolve estruturas globais da sociedade brasileira: o Estado, o mercado e a indústria cultural. (COSTA; FREITAG; MOTTA, 1993, p.127)

Embora não nos aprofundaremos aqui no estudo do livro didático, estamos conscientes de que adotamos uma crítica pautada apenas no viés das políticas de implantação do livro didático, assim como é de nosso conhecimento que a análise de forma e conteúdo dos livros nos auxiliaria a compreender outros tantos aspectos que aqui não foram elencados. Evitamos, no entanto, enveredar por este caminho devido à grande quantidade de livros didáticos existente em nossa realidade. Unicamente por questões de delimitação do objeto e por impossibilidade temporal e acadêmica nos restringimos a traçar um olhar mais amplo e geral

sobre a política de produção e distribuição do livro didático. Esta nossa escolha visa posicionar o livro didático como precursor imediato do uso da apostila.

Outra ressalva que gostaríamos de fazer é que embora o material didático seja portador e disseminador de valores e posturas, o tratamento dado pelo professor à informação contida em suas páginas pode traçar uma infinidade de possibilidades que o livro em si não consegue prescrever. Não podemos negar, porém, que o livro didático pode influenciar inclusive a compreensão do docente e dos profissionais da educação.

Por fim, gostaríamos de ressaltar que as afirmações que aqui postulamos referem-se à maioria das produções didáticas que circulam no meio educacional; isto, no entanto, não nos compete a autoridade de afirmar que todas as publicações didáticas são de péssima qualidade. Estamos certos de que em meio à inflação de livros didáticos, existem exemplares de singular qualidade, que destoando do contexto editorial são promotores de um processo educativo crítico e emancipatório.

Afora as ressalvas, cremos que os aspectos levantados sobre o livro didático aliados às nossas considerações a respeito da utilização de apostilas em escolas públicas, assim como com nossas reflexões sobre indústria cultural, contribuirão para a compreensão da literatura didática nacional.

Passaremos, portanto, a discutir um outro tipo de publicação didática: a apostila.

### **1.3 Apostilas**

No caso brasileiro o histórico das apostilas vem bastante atrelado à história das instituições particulares de ensino. Com o passar dos anos as apostilas ganharam um status de superioridade em relação aos demais tipos de materiais didáticos impressos, tornando-se símbolo de uma educação elitizada, dirigida às classes que dispunham de meios financeiros para arcar com o que de melhor havia em termos de educação.

Portanto, não dá para se entender o panorama atual do uso das apostilas em escolas públicas, sem se fazer menção antes às suas origens no âmbito particular da educação. E dizer que este é um tema ainda pouco explorado no meio acadêmico.

Uma pesquisa junto ao Banco de Teses da CAPES revela para a palavra apostila um total de sessenta e seis publicações, sendo que a maioria trata de apostilas específicas de áreas técnicas, como por exemplo, a análise da aplicabilidade do manual de algum programa operacional (no caso da informática). Restringindo a pesquisa com o termo “Ensino Apostilado” o número de trabalhos se reduz a quarenta e nove. No entanto, uma análise mais

criterosa revela que apenas cinco destes trabalhos dizem respeito à utilização de apostilas feitas por instituições privadas de educação e que são utilizadas como sistemas de ensino.

Vemos, portanto, que nossa análise poderá contribuir para uma melhor compreensão da utilização de apostilas como material didático em um ambiente escolar.

A origem da utilização de apostilas no âmbito educacional é atribuída ao surgimento de cursinhos preparatórios para o ingresso em universidades.

Quem confirma essa declaração é a estudiosa da USP, Anna Maria G. Carmagnani, dizendo que:

[...] vale a pena lembrar que as apostilas surgiram primeiramente nos cursinhos preparatórios para ingresso na universidade e sua eficiência era atestada pelo número de candidatos que obtinha uma vaga nos cursos de ensino superior. Desse modo, a apostila se popularizou por possuir qualidades nem sempre presentes nos LDs, considerados limitados e ultrapassados.(CARMAGNANI, 1999, p.47)

Segundo Rodrigo Figueiro Pieroni(1998, p.1), pesquisador que tomou como tema de sua dissertação a análise de uma Escola Franqueada<sup>7</sup> nos diz que o surgimento dos cursinhos não é coisa tão recente. Vejamos:

A presença dos cursinhos pré-vestibulares no panorama educacional não é fenômeno recente. Desde o início dos concursos para o preenchimento de vagas oferecidas pelo ensino superior universitário nos anos 20 estes cursinhos preparatórios foram surgindo com o claro objetivo de fornecer aos candidatos melhores chances de disputa e êxito nas provas classificatórias.

O surgimento dos cursinhos é fato paralelo ao início das atividades da Universidade de São Paulo (USP). As elites gostariam de ver seus filhos estudando na mais renomada instituição de ensino superior e, por isso, passaram a investir em cursinhos “especializados” em preparar alunos para a aprovação em concursos vestibulares. É comum ainda hoje a atuação de cursinhos no chamado “mercado educacional”. Alguns oferecem cursos específicos para a aprovação em determinado curso de determinadas faculdades - um cursinho pode oferecer aulas para os interessados em entrar em algum curso de engenharia da POLI/USP ou então outro mais focado na área de Humanas para aqueles que se interessam pela Filosofia por exemplo.

O interessante é que o advento dos cursinhos não contou com nenhuma fiscalização ou regulamentação por parte do governo ou dos órgãos competentes (como o MEC, no caso). A

---

<sup>7</sup> “O ponto central deste modelo de ensino franqueado é a venda e a aplicação de um conjunto de material didático apostilado para escolas que se transformam em unidades parceiras ou franqueadas dos auto denominados Sistemas de Ensino” (PIERONI, 1998, p.7)



expansão e a atuação deste tipo de ensino ficou livre para seguir as determinações do mercado, como a lei da oferta e da procura. Vejamos o que Pieroni (1998, p. 1) diz a respeito:

Na medida em que ao longo do século XX a procura pelo ensino superior se intensificou no Brasil e a relação entre o número de candidatos e o número de vagas oferecidas aumentou, o mercado de atuação dos cursinhos também cresceu. Os cursinhos pré-vestibulares então se multiplicaram sem nenhum controle ou legislação que interferissem em sua organização e funcionamento. Pode-se abrir um cursinho como se abre um negócio qualquer, trata-se de uma iniciativa privada.

Vemos que os cursinhos inauguram um ramo de atuação lucrativo para o setor privado, pois havia interesse das classes mais abastadas em dispensar tempo e dinheiro na certificação de que se manteriam nas cadeiras das universidades, pois no final das contas deter o saber também é uma forma de obter poder e prestígio.

É evidente que a lucratividade e procura por cursinhos e apostilas fizeram com que este negócio se expandisse e adquirisse um número maior de investidores. Esta expansão não se deu apenas em número de empresas ou na diversidade e especificidades dos cursos oferecidos. O fator mais relevante para a propagação desse tipo de iniciativa foi sua investida rumo aos demais níveis de educação. Dessa forma:

Os cursinhos penetraram sua atuação rumo a instâncias regulares da educação nacional (ensino fundamental e médio) através de um modelo de concessão de franquias que são oferecidas a diferentes escolas particulares espalhadas por todo o território nacional. (PIERONI, 1998 , p.7)

Com a expansão da iniciativa privada para o ensino regular surge, no cenário educacional nacional, os ditos Sistemas de Ensino. Podemos citar, assumindo o risco de omitir alguma instituição de porte relevante, empresas como: Sistema Anglo de Ensino, Sistema Objetivo de Ensino, Sistema COC de Ensino, Sistema Etapa, dentre outros, que passaram a organizar sistemas franqueados de ensino. Como vimos um sistema franqueado de ensino baseia-se na aquisição de um conjunto de material didático ligado a um Sistema Apostilado de ensino. Ao comprar o material didático, a escola particular passa a usar não só o material, mas também a marca da empresa que o fornece, assim como a obedecer algumas características organizacionais e a utilizar sua metodologia. Vemos que a escola que se filia a este tipo de ensino assemelha-se a uma franquia, assim como ocorre com grandes redes de fast-food.

Por isso quando nos referirmos às escolas que utilizam apostilas em suas aulas adotaremos o mesmo termo cunhando por Pieroni em sua dissertação: Escolas Franqueadas. É bom lembrar que no caso de Pieroni, que analisou o Sistema Anglo de Ensino, esta

nomenclatura não é repudiada pela empresa em questão, mas em outras instituições como o Sistema COC de ensino (do qual trataremos adiante) a nomenclatura não é utilizada, preferindo-se o emprego da denominação Escolas Parceiras.

É bastante relevante o fato de que embora as apostilas sejam iniciativas próprias de empresas particulares e do ramo privado de educação, sempre esteve presente o apoio e intervenção do estado, possibilitando, e porque não dizer, facilitando a atuação deste setor.

Pieroni afirma que o desenvolvimento dos cursinhos é fruto de iniciativas políticas que visaram prestigiar e privilegiar as instituições privadas, possibilitando a preservação e hegemonia das classes dominantes.

Ações públicas que visam estimular iniciativas privadas são bastante comuns em todas instâncias governamentais do nosso país (federação, estados e municípios). Segundo Pinheiro (1991) as elites dominantes nunca foram capazes de exercerem sua hegemonia sem a ajuda e intervenção direta do Estado, usando como suporte para interesses privatistas.

Ao meu ver 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[...] (PIERONI, 1998, p.5)

Esta afirmação é endossada pela afirmação de Carmagnani(1999, p. 45) que diz:

A introdução da apostila como substituta/complemento do livro didático, principalmente em escolas particulares, é um fenômeno recente no contexto brasileiro, resultante, dentre outras coisas, do desenvolvimento do ensino privado e, sobretudo, do descaso do Estado com relação à educação em geral. Face a essa situação os donos de escolas particulares viram abertas as alternativas de ampliação de sua área de atuação e de retorno de investimentos, antevendo, acertadamente, a possibilidade de ganhos extras com a produção de seu próprio material didático. Assim, baseando-se em justificativas, como: alto custo dos livros no Brasil, má qualidade de materiais disponíveis, inadequação dos livros didáticos ao conteúdo programático proposto pela escola e até mesmo atendimento das necessidades dos alunos, o uso das apostilas foi se solidificando e ganhando um espaço anteriormente ocupado apenas pelo livro didático tradicional.

Aqui fica claro que embora haja um discurso de que a utilização da apostila visa a uma educação de qualidade, com material adequado, atualizado e eficaz, sua criação e utilização é advinda primeiramente de interesses financeiros de um mercado que descobriu uma nova fatia do setor editorial. O que queremos dizer é que o surgimento e a consolidação das apostilas se deram a partir da visão empreendedora dos proprietários de estabelecimentos privados de

ensino, e não, como se procura veicular, da experiência e da prática pedagógica adquiridas por grandes profissionais do ensino.

A atuação da iniciativa privada na educação regular tem seu início datado por Pieroni na década de 1970. Vejamos o que ele diz:

Este crescimento em direção às instâncias oficiais do ensino, que pressupõe o abandono pelos cursinhos de uma atuação que antes se dava exclusivamente no hiato formado entre a educação básica e a superior, começou a ocorrer a partir dos anos 70. Período que coincide com a política governamental de incentivo à expansão da educação privada no Brasil. (PIERONI, 1998, p.24-25)

É pertinente ressaltar que esta expansão foi, assim como no caso dos cursinhos, facilitada pela ausência de uma legislação específica. 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. Pieroni (1998, p. 23) em seu estudo de caso esclarece isto ao discorrer sobre a escola franqueada do interior de Minas Gerais que é alvo de sua investigação:

[...] as escolas franqueadas, por sua vez, não precisam deixar claro para os órgãos fiscalizadores que estão ligadas a qualquer outro grupo de educação privada que lhes fornece material base para às aulas. Aos olhos, por exemplo, da Secretaria de Ensino de Minas Gerais a unidade Anglo de Jacutinga mantém sua identidade original, é o Colégio Educação e Cultura; no entanto aos olhos de seus alunos, dos pais destes, dos mantenedores, de seus professores e dos executivos do Sistema Anglo a escola é o Anglo/Jacutinga.

Esta situação fantasma torna inviável a obtenção de números totais concretos e confiáveis sobre quantos são os alunos que hoje se utilizam do material produzido pelo Anglo ou quantas são as unidades franqueadas do Sistema em todo país.

Omitindo-se as suas responsabilidades o governo assume uma postura bastante liberal, gerando uma situação confortável para os proprietários de sistemas de ensino, que abraçam uma fatia significativa da educação brasileira.

Retomemos novamente o advento das apostilas na educação regular e observemos que a década de 70 é um período em que o regime político vigente no nosso país é a ditadura militar. O início da década em questão é bastante interessante, pois o país estava sobre o comando do general Emílio Garrastazu Médici, que governou de 1969 a 1974. Este foi um dos períodos mais repressivos do regime militar no Brasil - o governo almejava um controle total da sociedade brasileira. Aliado ao panorama de repressão e perseguição nosso país viveu

nestes anos uma rápida expansão econômica, sendo que podemos dizer que o regime militar, principalmente durante o governo Médici, teve uma postura autoritária e desenvolvimentista.

O fato de a introdução dos sistemas apostilados de ensino na educação regular ter se dado na década de 70 não é fruto do acaso ou mera coincidência. O ensino apostilado tende às políticas autoritárias e desenvolvimentistas, pois cuidam para que alunos e professores sejam controlados por esquemas rígidos de divisões de aula, concentradas única e exclusivamente em apostilas que sintetizam em um único aporte livros e cadernos. Por outro lado visa uma formação de treinamento, procurando habilitar o educando para passar em concursos vestibulares, o que remete ao ideal desenvolvimentista de formação profissional. Afora estas questões, vimos anteriormente que é durante o governo militar que ocorre uma efetivação do capitalismo tardio, ocasionando uma expansão da produção cultural. Em suma, é por meio das ações governamentais que a ditadura fortaleceu a Indústria Cultural em nosso país, haja vista o interesse do governo não só de incentivar mas também de controlar – ou censurar – esta fatia da produção nacional.

Carmagnani (1999, p.50) corrobora para a compreensão deste fato dizendo que:

O controle sobre o trabalho de professores e de alunos é então feito através do material didático (a cada aula o aluno marca a data daquela lição como referência futura). Como num panóptico foucaultiano (cf. Foucault 1989), professores e alunos vigiam-se uns aos outros, a instituição os observa quando quer e o controle é feito através das provas confeccionadas por um outro sujeito, institucionalmente indicado para tal, que, independentemente do grupo a ser avaliado, prepara questões que devem ser respondidas por todos. Garante-se, assim, aquele mínimo de que falamos anteriormente. Assim, as facilidades operacionais de um material organizado dessa forma têm um preço: a limitação de conteúdos, a rigidez de trabalho em sala de aula e, sobretudo, a impossibilidade de os interlocutores interferirem na seqüência preestabelecida nem sempre adequada ao grupo de aprendizes.

Estas são afirmações que merecem uma pequena atenção de nossa parte.

Percebe-se que a citação que acabamos de fazer faz duras colocações a respeito do material apostilado e faz questão de enfatizar que este é um tipo rígido de controle, exercido de cima para baixo. Ao referir-se ao panóptico foucaultiano<sup>8</sup>, a autora coteja implicitamente

---

<sup>8</sup> “O Panóptico de Bentham é a figura arquitetural dessa composição. O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; uma outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário, ou um escolar. Pelo efeito da contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se exatamente sobre a claridade, as pequenas silhuetas cativas nas celas da periferia. Tantas jaulas, tantos pequenos teatros, em que cada ator está sozinho, perfeitamente individualizado e constantemente visível. O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente. Em suma, o princípio da masmorra é invertido; ou antes, de suas três funções – trancar, privar de

este tipo de construção com os envolvidos no processo de compra e venda de apostilas. Assim, podemos entender os sistemas de ensino como as torres que vigiam a todo o tempo os que lhe foram segregados, as escolas são as celas, os alunos e professores são os prisioneiros, e, por fim, as apostilas são as janelas que trazem a luz do saber, ao mesmo tempo em que revelam a silhueta dos vigiados, proporcionando um alto nível de controle, tanto sobre a aprendizagem discente, quanto sobre o trabalho docente.

Outro aspecto demasiadamente interessante é que o ponto crucial para se estabelecer uma parceria entre os sistemas apostilados e as escolas franqueadas é a venda do material didático. Dessa forma, a apostila no cenário educacional adquiriu o status de um produto editorial altamente rentável e propiciador de relações que deveriam ser pedagógicas, mas que se apresentam como comerciais. O que queremos dizer aqui é quando se estabelece uma relação em que um determinado grupo é responsável pela autoria, diagramação e editoração de um material didático a fim de oferecê-lo a uma instituição de ensino esta deveria ser uma relação com interesses predominantemente ligados a fatores educacionais. No entanto, o que nota-se é que por um lado existem escolas interessadas em comprar uma grife educacional, para poder realizar um marketing eficaz e do outro lado estão os proprietários de sistemas de ensino que descobriram na venda do próprio material didático um caminho lucrativo para expansão de seus negócios.

Vemos, portanto, que a caracterização da relação sistemas apostilados/escolas franqueadas é eminentemente mercantil.

A este respeito Pieroni (1998, p. 45) afirma que:

O dinheiro é o combustível que alimenta todo o funcionamento do Sistema, quem comprar o maior número de apostilas fica com a preferência, a questão da qualidade/competência é levantada para justificar os preços cobrados pelo material. É sabido que as relações entre as partes estão pautadas pela compra e pagamento em dia do material didático e pela preocupação com a concorrência. [...]

Portanto, para um sistema de ensino uma boa escola é aquela adimplente, que evita prejuízos ao seu empreendimento editorial, já para as escolas interessadas em comprar um material apostilado, um bom sistema de ensino é aquele que mais vende apostilas, e que, por sua vez, possui uma fatia maior do mercado, possibilitando mais notoriedade.

Carmagnani (1999) faz a crítica do material apostilado e aponta que as qualidades defendidas pelos autores e usuários deste tipo de material indicam para itens como: a

---

luz e esconder – só se conserva a primeira e se suprimem as outras duas. A plena luz o olhar de um vigia captam melhor que a sombra, que finalmente protegia. A visibilidade é uma armadilha.” (FOULCAULT, 2004, p.165-166)

atualidade, o custo, a adaptação ao exame vestibular, a didática e a modernidade. Estes predicados fariam da apostila um material mais adequado ao preparo dos jovens. Se fôssemos discorrer sobre cada um destes itens veríamos que estas ditas qualidades atendem muito mais às posturas autoritária e desenvolvimentista, do que à emancipação dos educandos. Contudo, nos debruçaremos um pouco sobre alguns itens colocados pela autora em questão como limitações do material apostilado.

A primeira limitação colocada pela autora é o simplismo ao apresentar o conteúdo, segundo ela:

[...] o simplismo com que são apresentados os conteúdos: apenas o estritamente necessário, com destaque para definições, nomes de personagens, datas ou fórmulas estanques. Perguntaríamos, então, qual é a diferença entre esse conteúdo e o de almanaques, e qual é a garantia de que esse conteúdo será relacionado a outros? Em nenhum momento, nas apostilas analisadas, esse tipo de relação é destacado. (CARMAGNANI, 1999, p. 53)

O simplismo retratado acima, demonstra que as apostilas, embora tragam temas pertinentes a faixa etária e ao nível de ensino a que se referem, o fazem de forma reduzida e fragmentária. O objetivo principal deste tipo de ensino é propiciar ao aluno a capacidade de reproduzir informações, para que possa, por exemplo, se sair bem em um teste de perguntas fechadas, como os de múltipla escolha utilizados na maioria dos vestibulares.

Neste caso o educando desenvolve predominantemente a capacidade de memorização, sendo que este processo pode inibir características necessárias a constituição do sujeito crítico, como por exemplo, as capacidades de análise e reflexão. O aluno decora e repete, não operacionaliza ou discute sua aprendizagem.

O segundo aspecto é complementar ao primeiro e diz respeito ao caráter de treinamento que o ensino adquire quando é feito por meio de materiais apostilados.

[...] a questão do treinamento é uma das maiores limitações que encontramos nos materiais. É nítida a preocupação em adestrar o aluno a responder perguntas (em sua maioria de múltipla escolha) de forma “objetiva”, isto é, restringindo-se ao que foi informado (nomes, datas, itens pontuais). Isso mais uma vez, não leva o aluno a uma análise mais aprofundada de conteúdos ou à internalização de conceitos. (CARMAGNANI, 1999, p.53)

Vemos mais uma vez que não há necessidade de questionamentos, os indivíduos apenas repetem o que já está escrito e dito; não existe um processo de apropriação, mas sim apenas de memorização, que na maioria das vezes não resiste a curtos períodos de tempos.

Este processo de treinamento conduz à próxima limitação que é verificada nos materiais apostilados: a existência de verdades estáveis.

Como o intuito das apostilas é treinar e não ensinar a refletir, os conhecimentos são dados como certezas, fechados e inalteráveis.

A quantidade de definições estanques apresentadas nas apostilas, sobretudo nas disciplinas ditas “científicas” (física, química, matemática), confirmam essa visão. Resta aos alunos arquivar essas verdades e recuperá-las, quando necessário. Pouco ou nenhum questionamento é possível mesmo porque não há tempo para isso. (CARMAGNANI, 1999, p.53)

Mais um fato que ratifica o caráter não reflexivo das apostilas fazendo com que os alunos repitam informações prontas, que dispensam o processo de pensamento e reflexão.

Por fim, a última limitação apresentada por Carmagnani aponta para um conceito implícito no material apostilado. Trata-se da concepção de professor e aluno que veladamente é veiculada. Vejamos: “Um outro aspecto ligado ao anterior é a concepção de aluno (e de professor) embutida nas apostilas: o professor é o mediador autorizado das informações contidas e o aluno aquele que as acumula.”(CARMAGNANI, 1999, p.53)

Percebe-se nessa concepção que o único detentor do saber é o próprio material apostilado, pois ao professor cabe mediar e ao aluno acumular - a nenhum dos dois cabe operacionalizar ou questionar o conhecimento. Esse processo pode gerar a formação de estereótipos, preconceitos e tabus.

As proposições feitas aqui nos possibilitam ter um breve panorama da utilização das apostilas no cenário educacional.

A princípio constatamos que as apostilas se originaram do setor privado, primeiramente, usada em cursinhos, em seguida, adentrando nos níveis regulares da educação e tornando-se símbolo do ensino de qualidade e das grandes marcas educacionais.

A segunda constatação que podemos tirar das nossas reflexões mostra um paradoxo: embora sejam as apostilas iniciativas totalmente privadas foram totalmente endossadas por iniciativas governamentais. O auxílio estatal apresentou-se tanto na forma da omissão negligenciando a fiscalização e ausentando-se da obrigação de legislar sobre esta área de atuação educacional, quanto na forma de incentivo à expansão do ensino privado, buscando ausentar-se da obrigação de oferecer educação de qualidade à federação.

A próxima consideração que podemos fazer remete ao fato de que o advento das apostilas no ensino regular se deu em pleno regime militar, o que revela uma tendência ao caráter autoritário e desenvolvimentista por parte das apostilas. Esta contextualização das apostilas corrobora para afirmação de que as apostilas controlam professores e alunos por meio de um extenso e rígido (embora fragmentário) esquema de aulas e conteúdos.

Vimos ainda que as apostilas, mesmo com um forte apelo de marketing que apontam para predicados modernos e atuais, revela-se como um tipo de material cheio de limitações, tais como a existência de simplismos, treinamento, verdades estáveis e suas concepções de professor e aluno.

Por fim, a última, mas não menos importante, constatação remete ao fato de as apostilas constituírem-se em uma iniciativa mercadológica que visou primeiramente a ampliação dos negócios das empresas privadas e não a experiência ou o desenvolvimento didático pedagógico destas instituições.

Estas constatações amplificam-se e tornam-se preocupantes à medida que notamos que, em determinados locais, este tipo de material institui-se como única fonte de saber presente em sala de aula, limitando a aprendizagem a um processo mecânico de memorização de informações.

Carmagnani (1999, p. 54) alerta-nos de forma incisiva a este respeito e nos diz que:

[...] é preocupante a forma como vem sendo utilizada nas escolas enquanto fonte exclusiva de um saber institucionalizado. Por mais que queiram, tanto professores quanto alunos não conseguem ir além das informações apresentadas. Não é apenas a falta de tempo em aula que os leva a essa situação; o modo fechado de apresentação dos temas e atividades restringe as extrapolações desejáveis.

É claro neste trecho que a utilização da apostila como única fonte do saber é negativa e inibe tanto o potencial profissional do professor, quanto limita o processo de aprendizagem do aluno.

Contudo gostaríamos de fazer mais uma alusão a Carmagnani (1999, p. 55), por sua ousada e bem empregada fala, que enquadra a realidade objetiva das apostilas como uma ilusão educacional. Observemos:

E é essa a ilusão embutida nesses materiais: a ilusão de que a aprendizagem é um mero acúmulo de informações e de que o material apostilado concentra todas as informações necessárias para que a transmissão seja perfeita. A venda de ilusões é promissora; um novo mercado foi-se constituindo e o ensino apostilado apenas atendeu à demanda. Até que uma alternativa mais interessante em termos econômicos venha a ser criada.

Com tantas ilusões à venda, e a mercê dos valores econômicos, consideramos que é papel dos profissionais e pesquisadores da educação, sistematizar e problematizar por meio de pesquisas os problemas educacionais.

E é com esse intuito que cremos já possuir material suficiente para traçar um paralelo entre a utilização do Livro Didático e da Apostila no cenário educacional.



#### 1.4 Convergências e divergências

Aqui gostaríamos de discorrer sobre os pontos em comum e os pontos singulares de apostilas e livros didáticos. Baseados nas considerações que fizemos até então podemos notar que estes tipos de materiais didáticos mais se aproximam do que se distanciam, tanto em forma, quanto em finalidade.

Aliás, uma primeira e notadamente convergente característica desses dois tipos de publicações é o fato de pertencerem à literatura didática. O que queremos ressaltar é que os livros didáticos, assim como as apostilas, são produzidos com a imediata intenção de serem instrumentos utilizados no processo de ensino, auxiliando na tarefa da instrução.

Gostaríamos de discorrer primeiramente sobre as divergências das apostilas e dos livros didáticos.

A primeira divergência notada é que os livros didáticos surgem no Brasil, diretamente ligado ao ensino público, acompanhando políticas de democratização do ensino. Não somos contra a instrumentação didática das escolas públicas e reconhecemos que possibilitar o acesso ao ensino a todos, é uma iniciativa louvável; no entanto, há que se advertir que ao se vincular diretamente às camadas carentes da população, o livro didático acaba por adquirir uma postura assistencialista e, por isso, um tanto desvirtuada dos reais objetivos do processo pedagógico, ou seja, do processo de formação. Sendo assim, o histórico dos livros didáticos sempre esteve entrelaçado à escola pública. Já as apostilas surgem da iniciativa privada, que nitidamente investe na manutenção das diferenças sociais, podemos assim dizer, pelo fato de os materiais apostilados irromperem dos cursinhos pré-vestibulares, que abertamente são uma tentativa de assegurar àqueles que podem pagar para receber aulas específicas uma aprovação no concurso vestibular. Rumo às instâncias regulares da educação as apostilas mantêm por muito tempo sua característica primeira: seu confinamento ao setor privado da educação.

Devido ao fato de que a utilização das apostilas em escolas públicas municipais ser um fato recente, o que será discutido mais tarde, afirmamos que a contraposição inicial das apostilas e dos livros didáticos é o fato de a primeira estar intimamente ligada à iniciativa privada e do segundo estar sempre atrelado ao ensino público.

Um outro aspecto antinômico é ressaltado por Carmagnani (1999, p. 48), que o coloca como responsável pela atribuição à apostila de uma aura de modernidade e de atualidade. Apreciemos as colocações da autora:

Por ser descartável e poder ser substituída a qualquer momento, com custo baixo, a apostila conseguiu impor-se como uma resposta “moderna” a uma

sociedade em constante mudança. Assim, os LDs<sup>9</sup> não são muito utilizados por vários membros de uma mesma família não apenas porque isso não interessa em termos econômicos, mas porque as “verdades” registradas nos LDs não conseguem manter-se intactas por um longo período de tempo. Desse modo, a agilidade da apostila foi sendo associada a essa modernidade. (CARMAGNANI, 1999, p. 48)

É claro que essa citação trata do caráter descartável da apostila em oposição à reutilização do livro didático. Enquanto o conjunto de apostilas é vendido anualmente sendo renovado a cada série que se inicia, o livro didático é recomendado pelos órgãos governamentais para um período de três a quatro anos, devendo o aluno ao final de cada ano devolver seu exemplar para que seja reutilizado pela turma que cursará a sua série no próximo ano.

Não somos partidários, nem desejamos sair em defesa do livro reutilizável. Contudo, gostaríamos de ressaltar que a descartabilidade das apostilas remetem muito mais aos interesses econômicos de quem as publica do que à preocupação com a atualização ou à modernidade deste tipo de material, pois quando um produto é facilmente descartado outros devem imediatamente ser vendidos para que possam suprir as demandas do mercado.

O último distanciamento, porém um dos mais significantes que notamos das apostilas e dos livros didáticos, aponta para o rígido esquema de divisões de aulas presentes nas apostilas que geralmente são confeccionadas bimestralmente e possuem um tempo predeterminado para serem preenchidas. O livro didático em contrapartida é confeccionado para todo o ano letivo possibilitando uma flexibilidade um pouco maior que as apostilas para a divisão de aulas e conteúdos. Afora as convergências – conforme detalharemos mais adiante - que existem entre livros e apostilas, esse fato confere a essas últimas uma particularidade interessante - talvez seja este um dos pontos que mais corroboram para o fato de alegarmos que apostilas e livros são materiais singulares. Talvez seja este aspecto que remete à apostila uma personalidade ímpar; ao lidar com este tipo de material o professor acaba por estabelecer uma relação diferente com o material didático. Talvez por isso os sistemas apostilados gozem de uma aceitação ampla entre os profissionais do magistério, pois possibilita um menor esforço no planejamento cotidiano das aulas. Esta realidade se amplifica a medida em que muitos profissionais da educação lecionam em várias escolas em busca de complementação salarial.

---

<sup>9</sup> Livros Didáticos

Ao partir para o campo das convergências, notamos, por meio do que até aqui foi dito, que uma primeira concatenação entre apostilas e livros didáticos encontra-se situada no campo da política.

O que pretendemos afirmar é que livros e apostilas sempre estiveram ligados às ações políticas. O livro didático esteve sempre atado aos feitos políticos e governantes e candidatos aproveitam-se da necessidade, em especial das classes menos favorecidas, de possuir um instrumento que facilite o processo de ensino, para engendrar uma autopromoção que se revelou eficiente estratégia de marketing. As apostilas, por sua vez, foram privilegiadas pela ausência de legislação para o setor privado da educação e pela omissão do governo frente aos problemas educacionais; teve, portanto, nas políticas públicas voltadas para a educação uma forte aliada na sua expansão rumo aos níveis regulares de ensino.

Outra afluência que compete aos dois tipos de materiais didáticos em questão é de natureza econômica.

O fato de editoras interessarem-se pelo mercado didático - pois este é endossado pelo governo, que é seu maior comprador, e que garantem um retorno financeiro certo -, aliado ao fato de as apostilas surgirem da visão empreendedora dos donos de escolas particulares - que enxergaram na venda de seu próprio material uma fonte próspera de lucros -, evidencia características mercadológicas comuns a ambos os tipos de publicação. Dessa forma, livros e apostilas demonstram que não são exclusivamente frutos de interesses pedagógicos, nem mesmo apenas do desenvolvimento do saber acadêmico ou científico, mas possuem uma grande predominância da influência de fatores de lucratividade financeira.

É interessante notar que embora hajam fortes apelos publicitários que apontam as apostilas como um material didático de qualidade elevada em relação ao livro didático, este assemelha-se aquela também no quesito qualidade. Afirmamos isto pelo fato de ter constatado que tanto um quanto outro tipo de produção didática, apresentam limitações no que diz respeito ao conteúdo, bem como na forma como são impostos.

Apontando para a questão dos conteúdos Carmagnani (1999, p. 52) chega a afirmar que “[...] aquilo que comumente apontamos como limitações do LD, chega a ter níveis alarmantes quando se utiliza a apostila como substituta exclusiva do LD.”

Estudos específicos sobre o conteúdo de determinada disciplina abordada pelas apostilas, apontam para o que acabamos de afirmar, ou seja, demonstram que apostilas e livros didáticos muito se aproximam no que diz respeito ao tratamento da informação. Analisemos o que diz Alzemy Ferreira Rego (2004, p. 93) ao concluir seu estudo da área de

letras que buscou analisar o tratamento da leitura em diferentes apostilas de diferentes sistemas de ensino:

Assim, podemos afirmar que a proposta de leitura nesses manuais didáticos (apostilas) embora pareça oferecer algo novo de modo mais eficiente, em nada difere do livro didático tradicional. As atividades propostas privilegiam a abstração da literalidade do texto por meio da redução de sua complexidade e da neutralização da multiplicidade de interpretações, ainda que em alguns momentos concebam o aluno como capaz de formular opiniões e fazer inferências.

Podemos vislumbrar que a diferença do conteúdo das apostilas e dos livros didáticos efetiva-se somente em dois aspectos: primeiramente no panorama publicitário onde as apostilas são tomadas como sinônimo de inovação e de modernidade; em segundo lugar, como já temos dito, no fato de que a divisão em lições efetuada pelas apostilas é bem mais rígida que no livro didático, possibilitando um tratamento do conteúdo que no livro didático é apresentado de forma mais geral dispensando ao professor a possibilidade de ministrá-lo na quantidade de aulas que julgar necessária; no entanto, o que queremos dizer é que ambos tratam as informações de formas muito semelhantes no que confere à abordagem feita dos conteúdos que primam por aspectos que, como discorre Rego, adotam a abstração da literalidade, a redução da complexidade e a neutralização da multiplicidade de interpretações.

Quanto à forma de imposição, amparados pelas discussões que até agora tecemos sobre livros didáticos e apostilas, podemos dizer que nos dois casos há uma imposição vertical de um material didático ao professor. Ao tomar a análise das apostilas percebemos que a verticalização se dá por não haver autonomia do professor para escolher o que quer usar na sua aula; ao ser contratado por uma instituição particular de ensino, o professor está ciente que deverá utilizar o material apostilado pertencente ao sistema de ensino ao qual a escola franqueou-se. Se assim não for, e o professor resolver não utilizar ou substituir este tipo de material, será considerado inapto para a função de lecionar neste estabelecimento.

Já ao tomar os livros didáticos como exemplo, obtivemos o relato de que, embora haja um discurso governamental sobre o papel crucial que os professores exercem na escolha dos livros distribuídos pelo PNLD, existe a prevalência de negociatas que menosprezam a escolha dos docentes, enviando coleções didáticas fragmentadas e livros não escolhidos pelo educador, tendo este que utilizá-los mesmo que divirjam de sua metodologia e proposta de trabalho.

Por fim, mas não menos importante, podemos enunciar como convergência, a utilização das apostilas e dos livros didáticos como única fonte de saber dentro da sala de aula. Carmagnani (1999, p. 54) nos diz a esse respeito que:

Numa sociedade em constante mudança não se pode limitar o material didático, seja ele o LD tradicional ou a apostila, a uma lista finita de verdades imutáveis que devem ser digeridas num prazo determinados. Talvez aí resida boa parte das razões que tornaram a escola desinteressante e ultrapassada para os alunos.

Vemos que ambos os tipos de materiais didáticos impõem-se ao professor e ao aluno, tomando todas as dimensões do processo ensino-aprendizagem, inclusive preenchendo aqueles momentos que deveriam ser gastos com o pensamento e a reflexão.

No que concerne às nossas últimas reflexões sobre os livros didáticos e apostilas, em especial naquelas que foram pautadas nas falas de Carmagnani (1999) e Rego (2004), verificamos que muitos aspectos da forma como as apostilas e também os livros tratam e apresentam o conteúdo revelam esvaziamentos dos princípios dissertados por Comênio em sua obra *Didática Magna* – e sob o qual nos debruçamos no início deste capítulo. Procuremos então observar esta questão.

Comênio em suas potulações faz indicações claras de como devem ser ministrados os conteúdos para que o ensino seja fácil, sólido, conciso e rápido.

Tanto livro quanto apostila privilegiam a transmissão e memorização de conteúdos que são selecionados por serem considerados úteis e pertinentes. Esta concepção de ensino não é recente e pode ser encontrada na fala de Comênio (1997, p.199), quando diz que para revigorar o conhecimento e multiplicar a cultura é preciso que: “I. Procure e ingira o alimento do espírito. II. Uma vez encontrado e digerido esse alimento rume-o e transforme-o. III. Uma vez transformado esse alimento, digira-o e transmite-o aos outros.”

Eis a origem da concepção de ensino que é veiculada pelo livro didático e reiterada pelas apostilas. Assim dizemos pois, embora as apostilas sejam revestidas de modernidade e possuam uma divisão e fragmentação mais rígida do que os livros, no que concerne à concepção de ensino, estas apresentam-se tão tradicionais quanto as edições didáticas mais antigas, ratificando uma prática recorrente no ensino brasileiro. Assim, livros e apostilas ainda hoje apresentam antigas concepções que tem suas raízes, como temos dito, na *Didática Magna*.

No que concerne à redução da complexidade e à neutralização da multiplicidade de interpretações, podemos identificar em Comênio ainda mais considerações que embasam esta postura dos livros e das apostilas. Em mais de uma passagem é citado pelo pai da didática que é necessário a utilização de apenas um livro e a extirpação de dúvidas e obstáculos a fim de facilitar o ensino. Observemos: “III. Devem ser afastados dos estudantes todos os tipos de obstáculos (COMENIUS, 1997, p.153)”. E “I. Não se deve dar aos jovens nenhum livro que não o de sua classe. (COMENIUS, 1997, p.163)”

Ainda completa:

Ninguém ignora que a pluralidade dos objetos distrai nossos sentidos. Portanto, haverá grande economia de tempo, em primeiro lugar, se aos alunos só for permitido estudar nos livros didáticos de sua classe para por em prática o lema que se repetia a quem fazia sacrifícios: Faze isto, e basta! De fato, quanto menos os outros livros ocuparem os olhos tanto mais os didáticos ocuparão os espíritos. (COMENIUS, p. 216)

Vemos, portanto, que afora os avanços no campo da didática, as publicações didáticas de nosso tempo permanecem estacionadas nas concepções comenianas de um método universal, nas quais a transmissão e a memorização de conteúdos pode ser feita rápida, fácil e concisamente por meio de um único livro que por abarcar uma série de conteúdos considerados úteis e pertinentes possua um rico potencial enciclopédico-instrutivo.

O que nos instiga é a seguinte questão: A consonância entre a concepção de ensino de livros e apostilas com os princípios postulados, não revelaria uma defasagem teórico-conceitual das publicações didáticas atuais?

Mais adiante realizaremos reflexões pautadas no referencial teórico frankfurtiano. Nesta oportunidade nos valeremos ainda mais dos princípios de Comênio a fim de demonstrar a recorrência de antigas concepções em nosso cotidiano educacional.

O que procuramos mostrar aqui é que apostilas possuem uma certa especificidade em relação a sua fragmentação em lições que atuam de forma mais incisiva no controle do trabalho tanto do professor quanto do aluno; no entanto no que concerne à concepção de ensino e na forma de transmissão do conteúdo, apostilas e livros didáticos muito se assemelham. Contudo, há que se dizer que os livros e apostilas tornaram-se símbolos de diferentes realidades educacionais.

Com as reflexões feitas até agora poderemos partir para o segundo momento de nosso trabalho que buscará a compreensão do advento das apostilas em escolas públicas municipais.

## 2. A MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO E OS SISTEMAS APOSTILADOS

Ao abordamos a inserção de sistemas apostilados de ensino em escolas públicas, percebemos que esta prática ocorre em instancias municipais, ou seja, a decisão de adotar ou não um sistema apostilado é tomada pelas autoridades responsáveis pela educação em cada cidade.

Este processo é reflexo de um fenômeno que gira em torno da centralização e da descentralização política<sup>10</sup>, que gerou a descentralização das políticas educacionais denominada municipalização do ensino.

Veremos que este quadro é complexo e envolve questões políticas e econômicas, nem sempre em concordância ou equivalência com as posturas educacionais e pedagógicas.

Com o propósito de discorrer sobre este cenário educacional, dividiremos esta parte de nosso estudo em dois momentos: no primeiro analisaremos o processo de municipalização, que, de acordo com o que temos observado em nossa empreitada, é o responsável pelo advento dos sistemas apostilados de ensino nas escolas públicas. No segundo momento trataremos do NAME<sup>11</sup>, instituição que será tomada como exemplo significativo da prática de adoção de apostilas nas escolas públicas, nosso objeto de pesquisa.

### 2.1 A municipalização do ensino

A municipalização do ensino é uma realidade bastante atual, mas podemos nos arriscar afirmar que ela se concretizou com maior eloquência no último decênio (em especial no Estado de São Paulo). Este é um assunto recorrente no cenário político-administrativo de nosso país desde os primeiros anos de ditadura protagonizados no território nacional durante o Estado Novo. Segundo Martins, Oliveira e Simões Bueno (2004, p.9):

---

<sup>10</sup> “Temos centralização quando a quantidade de poderes das entidades locais e dos órgãos periféricos é reduzida ao mínimo indispensável, a fim de que possam ser considerados como entidades subjetivas de administração. Temos ao contrário Descentralização quando os órgãos, centrais do Estado possuem o mínimo de poder indispensável para desenvolver as próprias atividades. Atualmente, o valor da Descentralização é amplamente reconhecido, seja no seio de uma única organização administrativa, seja com referência ao relacionamento entre múltiplas estruturas, que fazem parte de uma organização mais abrangente em sua totalidade.” (BOBBIO; MATTEUCI; PASQUINO, 1995, p. 330)

<sup>11</sup> NAME – Núcleo de Apoio a Municipalização do Ensino – Uma das vertentes do sistema COC de ensino sediado na cidade de Ribeirão Preto, SP; atua no Estado de São Paulo tendo abrangente atuação no noroeste paulista.

O tema da municipalização do ensino vem sendo debatido há alguns anos e tem sido objeto de polêmica no âmbito acadêmico e sindical, tendo em vista que, na história política brasileira, a tensão entre centralização e descentralização esteve presente desde o momento de constituição da nação, expressando emblematicamente a questão federativa.

Fica, portanto, claro o fato de que, nas palavras dos autores, a descentralização é uma questão eminentemente política, em defesa do federalismo<sup>12</sup>. Isso significa que as proposições e defesas da descentralização sempre giraram em torno de propostas que delegavam às unidades federativas autoridade e poder sobre diversas instâncias da vida pública, alegando-se que assim a autonomia dos estados federados seria garantida. Em contrapartida essas reivindicações suscitavam questionamentos próprios às organizações federalistas, principalmente em relação à função do governo central perante o processo de descentralização<sup>13</sup>. É sempre difícil atingir um equilíbrio político que defina até que ponto a intervenção do poder central poderia se constituir ou não em autoritarismo.

Roseana Leite Cortina (2000) em sua tese de doutoramento trata da questão da descentralização evidenciando que a História Educacional na América Latina revela sistemas tradicionalmente centralizados que serviram diretamente aos interesses do Estado. A educação centralizada servia exclusivamente a dois propósitos, a saber, a formação da identidade nacional e a formação técnica industrial. No Brasil parece-nos que não tem sido diferente, pois uma análise da História da Educação tem nos revelado que nossas escolas constituíram verdadeiros “Altars da Pátria”<sup>14</sup>, assim como a verificação do sempre presente ensino técnico

---

<sup>12</sup>“Esta palavra designa a divisão de poderes, dentro de uma estrutura legal, entre governos central e subsidiários, e de tal forma que, diferentemente do que acontece no caso da delegação, o centro não pode mudar a divisão sem procedimentos especiais e difíceis. Todos os pensadores políticos modernos enfrentam o dilema de que, se um estado é forte demais, virá a ameaçar as liberdades de seu povo; mas, se é fraco, pode não ser capaz de ajudá-lo e protegê-lo”. (BOTTOMORE; OUTHWAITHE, 1996, P.303)

<sup>13</sup> Neste caso é interessante observar a ressalva que o Dicionário de Política (BOBBIO; MATTEUCI; PASQUINO, 1995, p.329) nos faz:

“A centralização e a Descentralização em geral (e também a centralização e a Descentralização administrativas) não são instituições jurídicas únicas, mas fórmulas contendo princípios e tendências, modos de ser de um aparelho político ou administrativo, são portanto, diretivas de organização no sentido mais lato e não conceitos imediatamente operativos. Além disso, se for verdade que eles representam dois tipos diferentes e contrapostos de ordenamentos jurídicos, é também verdade que se trata de figuras encontradas na sua totalidade somente em teoria. Se, de um lado, a Descentralização total leva a romper a própria noção de Estado, também de outro, foi detectado o caráter utópico de uma centralização total no Estado moderno, caracterizado por uma quantidade e complexidade de finalidades e funções. Isso significa que todos os ordenamentos jurídicos positivos são parcialmente centralizados e, em parte, descentralizados, isto é, que considerada a centralização e a Descentralização como dois possíveis valores, não existe um sistema político administrativo que esteja exclusivamente orientado para a otimização de uma ou de outra.”

<sup>14</sup> Termo empregado pela Profa. Dra. Rosa Fátima de Souza, pesquisadora e docente da UNESP, durante conferência proferida no II Encontro Iberoamericano de Educação, realizado em 2007 na cidade de Araraquara-SP, para referir-se ao processo e à postura educacional, que, ao longo de décadas, têm inserido os educandos em um processo de culto e veneração aos símbolos nacionais, buscando a formação de um civismo cada vez mais arraigado.



profissionalizante, que antes da formação plena do indivíduo, visa a sua capacitação para o mercado de trabalho.

Cortina reconhece, no entanto, que embora haja a tradição centralizadora, o debate a respeito da descentralização, assim como foi citado acima, não é recente e nos diz que:

A discussão do tema descentralização atualmente, insere-se no debate das idéias apontadas como uma das saídas para o impasse político educacional do Estado brasileiro. O debate, conforme salienta Tereza Lobo (1990), não é recente, datando de algumas décadas; mesmo no período autoritário o discurso da descentralização aparecia, podendo ser apontado inclusive como forma de determinação legal (a exemplo do Decreto-Lei 200/67, sobre a reforma administrativa, a Lei 5692/71, sobre a educação básica e acrescentaríamos, ainda, a Reforma da Secretaria de Estado da Educação, em São Paulo, pelo Decreto 7.510/76, em consonância com a esfera federal). Sabemos, entretanto, que o projeto do Estado, naquele momento, era outro. No auge do período tecnocrático, centrado no planejamento e na centralização das decisões, a descentralização prevista referia-se à execução das decisões centrais. (CORTINA, 2000, p.211)

Embora possamos acreditar que o discurso acima citado tenha aspectos contraditórios por relacionar uma tradição centralizadora e um histórico que apresenta marcos legais de descentralização, veremos que uma análise mais criteriosa das colocações da autora mostrará dois pontos de grande potencial explicativo para atual cena de municipalização do ensino. Em primeiro lugar nos evidencia que existiu todo um processo precursor da municipalização, que inclusive pode ser detectado nos registros e marcos legais, revelando que há muito já se cogitava a delegação de responsabilidades político-educacionais às instâncias sub-nacionais de nosso país. Já o segundo aspecto revela de forma bastante crítica que é necessário ter cautela ao analisar questões relacionadas à descentralização política, pois esta pode muitas vezes ser apenas uma mera delegação de serviços que ao invés de fortalecer as autoridades locais, as colocam a serviço do dinamismo e lubrificação da máquina central, que apartada de algumas operações técnicas e práticas pode ater-se profundamente aos mecanismos de controle.

Outro aspecto colocado por Cortina (2000) é a diferenciação feita por alguns autores entre os termos desconcentração e descentralização<sup>15</sup>, sendo que o último termo tem possuído

---

<sup>15</sup> “Dentre os autores que tratam o tema podemos apontar a diferença de concepção de alguns termos: Cassassus identifica a desconcentração e descentralização como processos instrumentais que implicariam transferência de poderes do nível central para o local (para obtenção de êxito nas áreas política, econômica, administrativa), cuja diferença residiria no grau que atinge o processo; nesse sentido a descentralização representaria uma maior transferência de poder. Na tentativa de avançar na precisão entre os conceitos, adota a orientação de alguns autores que definem a desconcentração como um processo que tem por objetivo assegurar o poder central e que reflete um movimento de cima para baixo. A descentralização, ao contrário, indicaria um movimento de baixo para cima, enquanto processo que busca a eficiência do poder local. Esses processos poderiam adotar três

maior aplicação que o primeiro e tem indicada uma maior transferência de poder às instâncias locais. No entanto a autora nos faz a seguinte ressalva:

Em comum entre esses e outros autores (Lobo, Arelaro, Garcia) pode-se assinalar o entendimento de que a descentralização não constitui um fim em si mesmo e de que não pode ser confundida com a democratização, na medida em que pode contribuir ou não para a democratização. Além disso o par centralização/descentralização não possuiria, por si só, características conservadoras ou progressistas, que dependeriam de circunstâncias históricas; no sistema administrativo sempre estará presente uma certa tensão entre essas duas polaridades, a exigir um certo equilíbrio. (CORTINA 2000, p.211)

Em meio a constante complexidade e a descontinuidade do cenário político nacional, dificulta-se a constituição de um histórico relacionado às políticas educacionais, principalmente no que concerne ao tema da descentralização do ensino. No entanto, embasados por pesquisas anteriores a esta, buscaremos evidenciar alguns fatos que possibilitaram o atual quadro educacional, tornando mais acessível a compreensão do nosso objeto de estudo.

Desde as décadas de 20 e 30 homens públicos e ligados à educação, como Anísio Teixeira, traziam a baila dos debates políticos questões da centralização e da descentralização política no Brasil. A história política brasileira (como já foi explicitado ao tratarmos do histórico dos livros didáticos e das apostilas) é bastante fragmentária e descontínua, marcada pelo revezamento de regimes ditatoriais e democráticos. Foi nesse cenário que Anísio Teixeira teceu seus posicionamentos políticos. Machado(2004) discute sobre as idéias de Teixeira no período que se interpõe entre o Estado Novo e o Regime Militar, ou seja, entre as duas fases em que se demonstrou maior autoritarismo em nossa história. A autora deixa claro que o pensador em questão sofreu sanções e rotulações devido aos seus posicionamentos

---

modalidades: a regionalização, a municipalização e a nuclearização (aproximação de unidades escolares de um mesmo distrito e escolha de uma escola como centro de coordenação).

Merodo e Simón (1996) entendem a desconcentração como um tipo de descentralização. Estes autores apontam as diferentes concepções dos termos descentralização e centralização, do ponto de vista funcionalista e do ponto de vista crítico, e dentro do primeiro distinguem quatro tipos de descentralização: a desconcentração (delegar responsabilidades administrativas a níveis inferiores dentro das agências centrais); a delegação (transferir responsabilidades a organizações que estão fora da estrutura burocrática); a devolução (transferência a unidades do governo subnacional fora de controle direto do governo central) e a privatização (transferência de responsabilidades ao setor privado)” (1996, p.144-5). (CORTINA 2000, p.211)

políticos, em especial àqueles que diziam respeito à centralidade e à descentralidade das políticas educacionais.

A idéia defendida por Teixeira, egrégio educador brasileiro, signatário do manifesto dos pioneiros da educação nova, é ainda defendida nos dias atuais e advoga que a descentralização política, não só, mas prioritariamente das políticas educacionais, possibilitaria uma democratização do ensino e, portanto, o fortalecimento da própria democracia.

Machado analisa de forma bastante clara as idéias anisianas a respeito da centralização e descentralização. A autora discorre sobre o posicionamento de Teixeira demonstrando que para ele a centralização é necessária, mas se aplica somente à lógica instrumental dos meios fabris.

A centralização na indústria é assim identificada:

[...] como necessidade de reorganização dos processos produtivos de que decorreria o cerceamento da liberdade individual, pois a padronização dos procedimentos e o parcelamento do trabalho conducente à definição de tarefas repetitivas “faz-se algo de quase automático, reduzindo-se ao mínimo a participação individual do operário e exaltando-se ao máximo a contribuição central no sentido de planejamento e de decisão.” (MACHADO, 2004, p.94)

Compreendido e explicado no meio industrial, Teixeira não admitia que o centralismo fosse aplicado na administração pública. Machado corrobora a este respeito dizendo que esta postura não pode ser tomada como política pública, pois:

[...] o planejamento centralizado e uniformizador, se generalizado para toda administração pública, criaria as condições para medrarem governos totalitários. Entretanto, em relação à administração pública, a tendência centralizadora e uniformizadora antecedia o padrão fabril, pois ‘o Estado, independente da tendência moderna de centralização e concentração do poder da organização da indústria, já possuía a tendência à centralização’. (MACHADO, 2004, p.94).

É nesta base que se apóia a defesa da municipalização ainda hoje, pois os centralismos são tomados tanto no âmbito industrial, quanto no âmbito político, como práticas desumanas de cerceamento e controle, exercidos de forma autoritária. A defesa da municipalização organiza-se a partir da idéia que a delegação de competências administrativas e financeiras dos bens públicos aos municípios facilitaria o processo democrático, pois fortaleceria o poder local e aproximaria a comunidade das autoridades, facilitando a participação e a fiscalização frente às ações políticas.

Segundo Bueno(2004, p.179), ao menos em tese, a municipalização – ou descentralização – traria algumas facilidades:

Em termos de ação política, possibilitaria um apoio partidário direto, uma comunicação descomplicada, um processo de informação/retroinformação contínuo, uma intervenção direta e imediata na problemática local. Em termos das questões legais e financeiras, implicaria transparência da ação administrativa, envolvimento da comunidade no carreamento de recursos e na gestão orçamentária e, ainda, a co-responsabilidade administração/municipes na solução de problemas. Em termos de relações com o magistério, significaria fragmentação de resistências organizadas e negociação direta das oposições.

Assim como Bueno concordamos que estas idéias só podem ser colocadas como avanços hipotéticos. Não queremos tornar este trabalho um motim contra a descentralização educacional, execrando tais iniciativas, postulando-as como um câncer educacional, mas é nosso papel questionar os avanços divulgados pelas propagandas políticas. Para a autora os ditos avanços se dividiriam em três eixos principais: ação política, questões legais e financeiras e relações com o magistério.

No que diz respeito à ação política, esta seria favorecida pela existência de um apoio partidário direto, ou seja, as instâncias locais estariam em contato direto com os atores políticos, podendo participar mais ativamente das decisões políticas, envolvendo as figuras de proeminência política, integrando os interesses da região e produzindo uma ação mais consistente. No entanto, para não correr o risco de sermos ingênuos, devemos nos questionar: Ao invés de favorecer uma ação política consciente, a proximidade governados/governantes não possibilitaria uma espécie de neo-coronelismo? É preciso ressaltar que se a administração municipal adquirir um caráter autoritário, a proximidade das autoridades políticas pode funcionar como eficiente meio de coação da população e dos profissionais da educação.

Quanto às questões legais e financeiras, o discurso oficial atribui à municipalização a capacidade de aclarar este tipo de tramitação, isto porque a participação da comunidade ajudaria na fiscalização e na aplicação de todo dinheiro investido no setor educacional. É mister no entanto esclarecer que também no âmbito municipal podem ocorrer ações corruptas e privilégios financeiros, ou ainda a existência de lobby ou qualquer outro tipo de prática financeira ilícita que vise favorecer pessoas ou empresas próximas às pessoas públicas.

Por fim, no que se refere à relação com o magistério, a municipalização promete melhores condições em que a negociação seja direta e os anseios dos profissionais da educação sejam atendidos mais prontamente; porém, a delegação da responsabilidade aos municípios pode gerar um clima tenso e apreensivo, onde a cobrança tome o lugar do diálogo e a pressão subjuga a negociação. A idéia de que a qualquer momento você pode ser abordado por um personagem importante da cena política local pode gerar o medo da

retaliação, o que pode ceifar a capacidade crítica dos profissionais da educação, em especial dos professores, que são cotidianamente cobrados por resultados.

Azanha (1995, p.108) corrobora com nossas colocações dizendo:

Todos sabemos que as coisas não são bem assim e que a simples administração local do ensino não representa por si só a garantia de sua efetiva democratização e pode até mesmo ser oportunidade de exercício de formas mais duras de coerção sobre o processo educativo e sobre o magistério.

Há, portanto, que se convir que, afora os avanços e benefícios trazidos por esta iniciativa, existem muitas limitações e alguns aspectos degenerados, assim como a implicação de outros fatores que não os educacionais, pedagógicos e democráticos.

Seria incoerente afirmar que os debates políticos acerca da democracia e as influências de teóricos como Anísio Teixeira acerca da descentralização culminaram na efetivação da municipalização no âmbito educacional. Todo este processo deve ser analisado em consonância com a conjuntura político-econômica mundial. Somente assim compreenderemos como depois de tanta recorrência o tema da municipalização ganhou força, encorpou-se e caminhou a passos firmes e fortes para a sua real concretização na década de 1990.

Tais mudanças fazem parte de um contexto maior, são relacionadas com a globalização e têm conseqüências que extrapolam o universo econômico, provocando uma descaracterização cultural, à medida que ignoram regionalismos e especificidades locais, uniformizando padrões de consumo comportamentos, valores éticos e estéticos (SILVA, 2004, p.12)

Nesse sentido nos dedicaremos agora a analisar como o processo de globalização<sup>16</sup> e os fatores econômicos que proporcionaram a ascensão da descentralização como organização política.

Os conceitos global e local emergem sob a discussão que estamos delineando. Segundo Bottomore e Outhwaite(1996), o termo global foi empregado na década de 60 com sentido de mundial, constituindo um neologismo que logo foi admitido pelas principais obras de referencias lexicográficas mundiais. Por contradição poderíamos então afirmar que enquanto global refere-se à mundial, local refere-se à regional.

É justamente na definição de fronteiras (geralmente fronteiras comerciais) que se estabelece a discussão entre globalidade e localidade.

---

<sup>16</sup>“ Este é o processo pelo qual a população do mundo se torna cada vez mais unida em uma única sociedade. A palavra só entrou em uso geral nos anos 80. As mudanças a que ela se refere têm alta carga política e o conceito é controvertido, pois indica que a criação de uma sociedade mundial já não é o projeto de um estado-nação hegemônico, e sim o resultado não direcionado da interação social em escala global.” (BOTTOMORE; OUTHWAITHE, 1996, P.340)

Marco Aurélio Nogueira (2004, p.14), eminente estudioso da ciência política, discute o contexto de globalização e nos diz que:

[...] o contexto de globalização e mudança estrutural mina a tradicional soberania do Estado nacional e tolhe alguns de seus movimentos mais típicos, sobretudo em decorrência de uma dinâmica de “desterritorialização” que se combina com uma inédita autonomização dos agentes financeiros supranacionais.

A desterritorialização nos parece ser uma dinâmica econômica que visa suprimir as fronteiras comerciais entre os países, fazendo que os grandes grupos de empresas possam circular livremente com seus produtos e atividades pelas diferentes localidades do mundo, de forma ágil e sem burocracias. Grosso modo poderíamos dizer que a desterritorialização consistiria em uma dissolução das barreiras territoriais nacionais e do poder de interferência de um Estado nacional, deixando os critérios de negociações econômicas internacionais serem definidos pelas grandes multinacionais em contato direto com as autoridades e negociantes em nível local. O poder e determinação das instâncias federais vêm sendo cercados por uma situação desfavorável na qual a articulação sobre a cena nacional é comprometida, principalmente no aspecto econômico, fator que como todos sabemos tem sido de importância relevante para iniciativas políticas.

O cerceamento estatal promovido pelo processo de integração global força o poder central a buscar alternativas de organização político-administrativa. Nesse cenário a descentralização apresenta-se como saída eficaz para se tangenciar a situação.

Embora a integração nacional por meio da globalização tenha como fatores preponderantes a economia e o mercado, estes não consistiriam em bases sólidas para o sucesso deste processo se não recebessem o respaldo de outras esferas sociais como a política e a cultura.

Nogueira (2004, p.17) disserta a esse respeito e nos diz que:

Ao longo dos últimos anos, parece ter se consolidado a idéia de que os processos de integração regional não podem ser compreendidos se forem avaliados exclusivamente a partir de seu sucesso econômico, ou seja, de sua capacidade de motivar o crescimento do comércio entre os países que deles tomam parte. Essa avaliação é suficiente para explicar o ritmo e a dinâmica de tais processos que podem muitas vezes estacionar ou se diluir ainda quando existam avanços no âmbito comercial. Para se completar, a integração precisa alcançar os aspectos sóciopolíticos e culturais. Hoje, caminha-se nessa direção.

O quadro que acabamos de configurar, embora complexo, é de fácil compreensão. Observe que a globalização suprime o Estado-nacional devido aos interesses econômicos de grandes empresas e das potências mundiais. Esta supressão visa desterritorializar, derrubando

barreiras comerciais e facilitando a atuação das multinacionais, e este processo, por sua vez, gera uma redistribuição de competências administrativas que são delegadas às autoridades locais, formando um novo arranjo político-administrativo, no qual as instâncias subnacionais, ou seja, estados e municípios, são revestidas de uma autonomia que possibilita uma linha direta com as instâncias internacionais e o gerenciamento do próprio processo de desenvolvimento. A questão central, no entanto, reside no fato de que estas mudanças de organização, eminentemente de caráter econômico, necessitam da esfera cultural para se legitimarem. Somente assim se constituiriam em uma prática política efetiva.

Nessa cena é que encontramos argumento para o fato da municipalização do ensino ser decorrente do processo de globalização. O que nos parece é que ao municipalizar o ensino fortalece-se o processo de integração por meio de vias culturais e não apenas econômicas.

Dessa forma, segundo Nogueira (2004), as cidades – ou por assim dizer, as localidades – projetam-se para novos postos na dinâmica social e passam a aproximar-se das propriedades do Estado-nacional, inserindo-se internacionalmente, redesenhando seus perfis e extrapolando suas origens.

Tornaram-se protagonistas diretos do desenvolvimento, negociando com as transnacionais, regulamentando ações de comércio, contraindo empréstimos e assim por diante. Fixaram-se novos pólos de poder. Com isso acabaram por ajudar a que se reforçasse o cerco ao Estado-nacional, operação que, com altos e baixos, é inerente à própria dinâmica da globalização. (NOGUEIRA, 2004, p.24).

É preciso ressaltar que por ser exigência do contexto econômico atual, a descentralização não pode ser considerada um processo de adesão espontânea dos municípios.

Vejamos o que Maria Inês Barreto nos diz:

Essa nova postura das cidades e regiões, entretanto, não ocorre de forma espontânea. De algum modo, resultam de esforço deliberado de atores públicos e privados que, confrontados pelas profundas transformações que começam a afetar a população, a economia e o território, procuram compreender as características do momento político e econômico e atuar com o objetivo de criar as condições para viabilizar a inserção de suas economias – assim como de sua sociedade – no plano global, adotando iniciativas capazes de deflagrar um novo impulso de desenvolvimento sócio-econômico nos níveis regional e local. (BARRETO; VIGEVANI 2004, p.33).

Aqui já temos condições de afirmar que o processo de descentralização das políticas educacionais não são primordialmente reflexos do debate democrático a respeito da educação e do seu papel em um mundo onde a integração nacional é uma tendência latente. Ousamos afirmar que o processo de globalização pressiona as instâncias locais a aderirem a este processo para que não sucumba política e economicamente. Neste contexto, municipalizar a

educação é uma via de legitimação deste processo que é imposto aos municípios pela conjuntura econômica, política e administrativa mundial.

Aqui cabe verificar a influência do capital estrangeiro no âmbito educacional, pois como bem sabemos, a política brasileira, em especial a política educacional, está submetida às exigências de agências e instituições internacionais. É do conhecimento de todos que estes organismos atuam sob um discurso de apoio e sustentabilidade que é oferecido aos países em desenvolvimento; no entanto, atendem deveras aos interesses das grandes potências mundiais, em especial dos Estados Unidos da América. Este processo ocorre com um investimento inicial dos países ricos, que acobertados pela bandeira da solidariedade internacional, financiam projetos, ações e programas governamentais; em troca os países pobres devem atender a uma série de exigências organizativas, assim como atentar para o cumprimento de metas e resultados. Vemos que as organizações internacionais atuam no sentido de estabelecer acordos em que a submissão de muitas nações seja efetivada de forma pacífica e amigável. Há que se destacar em especial a atuação do Banco Mundial.

No Brasil, como nos países periféricos e em todos os países membros, a atuação do Banco Mundial tem sido expressa por suas estratégias, periodicamente publicadas em seus relatórios gerais e específicos. Na sua maior parte, essas estratégias são seguidas com relativo rigor, mesmo que nem sempre os intérpretes, os negociadores e os executores brasileiros levem em conta a história, a realidade e a cultura nacionais. (SILVA, 2004, p.68)

A obediência cega às exigências de instituições internacionais, aliada à perspectiva de gestão empresarial que está tomando conta do cenário educacional, pode gerar conseqüências desastrosas. Não adentraremos neste assunto, mas é do conhecimento de todos, a que custos reduzem-se os índices de evasão e repetência do nosso país, assim como também é do conhecimento de todos as onerosas perdas que a educação nacional teve com o que foi intitulado “democratização do ensino”.

Assim, é bastante pertinente ao nosso trabalho analisar a atuação do Banco Mundial, pois segundo Cortina (2000, p.120):

A diretriz central do financiamento do Banco recai sobre políticas que envolvem mudanças de financiamento e gestão da educação e, em contextos descentralizados, podem ser contemplados todos os níveis de governo. Essa cooperação inclui o assessoramento da política e a coordenação dos investimentos.

É bastante claro no trecho acima o interesse do Banco Mundial em estar presente no gerenciamento das políticas educacionais, assim como sua preferência por sistemas político-administrativos descentralizados, pois, como já foi visto, esta é a via eficiente rumo à desterritorialização.



O mais preocupante na atuação do BIRD no setor educacional, é o desvirtuamento das ações e dos ideais pedagógicos, pois, ao longo das relações estabelecidas com esta proeminente instituição financeira, vemos que as exigências feitas para a efetivação dos financiamentos relativos à área educacional não são pautados na literatura ou na prática acadêmica educacional.

Tomando os estudos de Coraggio e Fonseca, a pesquisadora Helena Altmann (2002,p.79) pode tornar mais nítido o que estamos querendo aclarar.

Desde 1990, o BIRD tem declarado que seu principal objetivo é o ataque à pobreza. Para isso, suas duas principais recomendações são: uso produtivo do recurso mais abundante dos pobres – o trabalho – e fornecimento de serviços básicos aos pobres, em especial saúde elementar, planejamento familiar, nutrição e educação primária. Nesta visão o BIRD considera o investimento em educação a melhor forma de aumentar os recursos dos pobres (Coraggio, 1996)

No entender de Marília Fonseca (1998), a educação é tratada pelo Banco como medida compensatória para proteger os pobres e aliviar as possíveis tensões no setor social. Além disso, ela é tida como uma medida importante para a contenção demográfica e para o aumento da produtividade das populações mais carentes. Daí depreende-se a ênfase na educação primária, que prepara a população, principalmente a feminina, para o planejamento familiar e a vida produtiva.

A autora que acabamos de citar não poderia ser mais clara a respeito dos interesses do Banco ao financiar projetos educacionais. Vemos que o BIRD descobriu a ferramenta mais eficaz para dinamizar o panorama capitalista atual: a educação. Em nosso país, onde as desigualdades sociais são gritantes e a concentração de renda proporciona um imenso abismo social, as colocações feitas acima recaem de forma incisiva sobre nossa realidade. Somos uma maioria avassaladora de pobres trabalhadores subjugados a uma ínfima cifra de magnatas empregadores. Desse modo, o Banco mundial atua de forma a aproveitar dessa situação desigual para, por meio do controle da grande maioria dos trabalhadores, subsidiar a reprodução da cena capitalista mundial, que depende da efetiva manutenção da realidade subdesenvolvida para obter condições favoráveis ao desenvolvimento dos interesses multinacionais.

Este panorama desvirtua a educação, pois ela não é vista como promoção integral do indivíduo e, assim, deixa de ser um processo complexo e necessário à emancipação do sujeito para ser subjugada à formação técnica como se fosse um folhetim instrucional ou um manual de instruções do trabalhador.

Acreditamos que até este ponto já tenhamos demonstrado que a atuação do Banco Mundial nem ao longe pode ser definida como uma forma de financiamento que vise o

desenvolvimento dos países periféricos, possibilitando a ascensão dos mesmos no cenário mundial. Pelo contrário: o Banco é uma ferramenta de controle eficaz a serviço das grandes potências mundiais, pois: “Esses organismos têm imposto à política econômica e os parâmetros da relação Estado e sociedade, assim os governos dos países industrializados que controlam este organismos conseguem enorme poder com baixos custos.” (CORTINA, 2000, p.121). Não é, portanto, necessário gastar vultosas somas em dinheiro com guerras e treinamento militar para se obter controle das nações empobrecidas, quando se tem a disposição o meio mais eficaz de coerção e de controle criado pela humanidade: o capital.

Em sua tese Cortina (2000) aprofunda esta idéia dizendo que os créditos conseguidos com os financiamentos são pequenos e apesar de não consistirem em um aumento substancial à renda nacional, são muitas as exigências feitas devido a sua concessão, fazendo com que o controle seja obtido a baixíssimos custos. Ainda segundo a autora, isto favorece o processo de polarização Norte-Sul onde países enriquecem a custa do empobrecimento de outras nações, assim como a polarização social onde as classes mais abastadas enriquecem em detrimento dos setores médios.

Este cenário pode ser facilmente justificado pela concepção de desenvolvimento adotada pelo BIRD:

A concepção de desenvolvimento presente na forma de operar do Banco Mundial liga-se à noção de modelo único de desenvolvimento, constituindo-se os países desenvolvidos em modelos de produção e consumo a serem alcançados pelos países em desenvolvimento. Esse entendimento tem sido questionado, [...] a partir de vários argumentos: de que o desenvolvimento não significa crescimento econômico, de que países ricos não se devem constituir em padrão, de que crescimento econômico não significa distribuição nem desenvolvimento social e ambiental e de que as remessas recebidas pelo Banco superam os recursos transferidos, entre outras. (CORTINA, 2000, p.123)

Há muito se sabe que a adoção irrefletida de modelos e padrões internacionais não é uma receita propriamente eficaz. Já se constatou isso no decorrer do século XIX, quando a cidade do Rio de Janeiro padecia com os monturos de imundices e a fétida atmosfera, propiciada pela precária rede de esgoto, copiada sem as devidas adequações da charmosa capital francesa. No entanto este exemplo arquitetônico não conseguiu imprimir um exemplo loquaz de como a prática da imposição de padrões pode ser desastrosa e que ao invés de sanear pode muito bem revelar todo o excremento que é produzido pela sociedade. Esta pode ser uma analogia um tanto grosseira, mas perfaz adequadamente o panorama dos financiamentos feitos pelo Banco Mundial. Por trás de modelos eficientes de gestão e descentralização se esconde monturos fétidos de interesses exclusivamente econômicos e

autoritários, que enxergam a população dos países em desenvolvimento como proletários a serem controlados, domesticados, adestrados e, não como seres que podem emancipar-se por meio de uma formação plena. Ainda a esse respeito Cortina (2000 p.131) nos diz que:

[...] apesar de reconhecer a competência dos governos nacionais na determinação de políticas educativas (que deveriam respaldar-se no contexto histórico e político e estarem de acordo com seu próprio desenvolvimento educacional e econômico), o Banco Mundial já tem pronto um pacote a ser aplicado[...]

No Brasil a Política Educacional tem acatado as exigências do Banco Mundial e pode-se verificar que as principais mudanças que ocorreram no contexto escolar brasileiro tem ido ao encontro das premissas divulgadas pelo BIRD. Altmann (2002) aponta algumas ações do governo brasileiro (em especial no período dirigido por Fernando Henrique Cardoso) que evidenciam a convergência das políticas brasileiras com as propostas do Banco Mundial.

A primeira convergência apontada pela autora é a perspectiva de descentralização que facilmente é verificada na legislação brasileira<sup>17</sup>, nos deteremos nos textos legais que possibilitaram a descentralização e municipalização do ensino um pouco mais adiante. O que nos interessa no momento é o fato de que esta perspectiva descentralizadora não só atende os anseios do Banco, como pode ser reflexo de exigências e proposta desta instituição financeira que defende os interesses da globalização econômica, que, como já foi citado, tem interesse no fortalecimento das instâncias locais para facilitar a desterritorialização.

A implantação de sistemas de avaliação - como SAEB<sup>18</sup>, SARESP<sup>19</sup>, ENEM<sup>20</sup>, Provão<sup>21</sup> e o Censo Educacional - é apontada como mais uma convergência da política nacional com as propostas do Banco, haja vista que os financiamentos do banco exigem sistemas de avaliação que atestem as mudanças e os progressos obtidos pelos projetos financiados pelo Banco. O problema nesta postura avaliativa é que a maioria das avaliações visa avanços numéricos, ou seja, a redução da evasão e da repetência; no entanto, temos visto que, perante as políticas educacionais adotadas, as taxas obtidas por meio da promoção automática e de incentivos financeiros para as famílias que mantém os filhos matriculados não se convertem em real avanço educacional. Dessa forma os sistemas avaliativos propostos funcionam muito mais como ferramenta de validação do que como instrumentos reflexivos importantes para tomadas de decisão posteriores. A questão da avaliação volta-se também para o aspecto financeiro, pois, segundo o ex-presidente FHC, “os maiores obstáculos da

---

<sup>17</sup> Refere-se principalmente ao texto da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

<sup>18</sup> Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

<sup>19</sup> Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

<sup>20</sup> Exame Nacional do Ensino Médio.

<sup>21</sup> Exame Nacional de Cursos.

escola elementar brasileira eram as taxas de repetência do sistema e o brutal desperdício financeiro e de esforços vinculados.” (ALTMANN 2002, p.81). As avaliações feitas pelos diferentes sistemas de avaliação foram eficazes para demonstrar o quanto as políticas educacionais têm sido eficientes perante este obstáculo; não revelam, no entanto, que este progresso, via de regra, foi obtido em detrimento da qualidade do ensino, com a superlotação de salas e a desvalorização docente. A esse respeito Cortina (2000, p.131) ressalta que:

Em suas análises o Banco Mundial considerava, além disso, que o baixo nível de aprendizagem e as elevadas taxas de evasão e repetência seriam consequência de uma combinação ineficiente de insumos educacionais, principalmente entre capacitação de pessoal docente e materiais educacionais. O aumento do número de alunos por classe seria justificado quando os recursos fossem realocados para compra de livros didáticos; e as construções escolares deveriam pautar-se por padrões mais baratos e com previsão de fundos para sua manutenção. O enfoque anterior dos empréstimos, construções escolares, foi abandonado em favor da adoção de uma abordagem mais ampla, concentrada nos insumos educacionais.

Esta citação não só ratifica a convergência entre os sistemas avaliativos adotados pelo governo atual e as propostas do Banco, mas também a predileção do Banco Mundial pelos insumos em detrimento do material humano, ainda nos remete à próxima convergência que também valoriza os insumos.

A convergência seguinte apontada pela autora é bastante pertinente ao nosso trabalho e diz respeito ao Programa Nacional do Livro Didático. Como já vimos, a política do livro didático se inseriu ao longo da história da educação nacional em um quadro assistencialista, o que é bastante condizente com a postura de compensação social adotada pelo Banco Mundial. Verificamos, portanto, que a oferta de livros didáticos visa à carência cultural sofrida pelas classes desfavorecidas, embora saibamos que a distribuição de livros didático não seria suficiente para alcançar este propósito, pois, ao restringir-se a distribuição dos livros didáticos, o governo não enfrenta “a falta de acesso a livros em geral.” (ALTMANN 2002, p.82)

Por fim, a última convergência apontada pela autora é o incentivo ao voluntariado e à responsabilização da sociedade civil, que atende plenamente ao interesse de desresponsabilização do Estado. No Brasil esta iniciativa tem sido protagonizada por projetos como o denominado Amigos da Escola, que, com total apoio da mídia, visam incentivar a comunidade a assumir cada vez mais funções que seriam destinadas ao poder público. Este tipo de medida atende duplamente aos interesses do Banco. Primeiramente porque um governo descentralizado e mínimo exige um sociedade civil mais organizada e dinâmica e, por conseguinte, a efetivação do discurso voluntário, ao responsabilizar a todos pelas mazelas

sociais, funciona com um mecanismo pacificador que inibe a insurreição da base contra a ordem vigente.

Analisando estas quatro convergências apontadas por Altmann (2002), temos a plena convicção de que as ações do Banco Mundial estão bastante arraigadas na política educacional e que talvez seja este um dos fatores que mais atravancam o desenvolvimento, principalmente no setor educacional, de nossa nação.

Prosseguindo na análise das influências do BIRD na educação brasileira, Cortina (2000, p.126) acentua o caráter acientífico e a posição neoliberal adotada pela instituição que, postulando apenas baseada nos interesses financeiros, propõe ações descontextualizadas da realidade acadêmica educacional. E reitera que “[...] as teses defendidas pelo Banco estabeleciam uma íntima ligação entre educação, mercado e modelo econômico.” Um pouco mais adiante em sua tese a autora também nos explicita que a focalização das propostas do BIRD na pobreza não é mero acaso, mas sim um corolário das revoluções dos anos 60 que se difundiram pelo terceiro mundo e ameaçaram a hegemonia econômica dos grandes centros do poder. Dessa forma a focalização na pobreza não se dá por um fim moral e solidário, mas sim pela imanente necessidade de manter o poder econômico e a hegemonia frente a países emergentes.

Parece-nos que já obtivemos dados suficientes para determinar a real atuação das instituições financeiras na política educacional, aqui devidamente representada pelo Banco Mundial. Vejamos então nas palavras de Cortina (2000, p.131) a posição do BIRD diante da questão da centralização e da descentralização:

Entre as orientações do Banco Mundial constava, também, uma crítica à administração direta pelo governo federal ou estadual do sistema educativo; essa administração centralizada entravaria a flexibilidade e despenderia um enorme esforço e tempo em negociações salariais dos docentes, programas de construções escolares, reforma de currículos e insumos educacionais. A ação governamental contemplaria mais fortemente a qualidade do ensino ao estabelecer normas e objetivos de rendimentos claros e precisos para as disciplinas básicas; apoiar insumos eficazes (educação pré-escolar, programas de saúde e nutrição escolares, currículo e programas escolares vinculados à normas de rendimento e medidas de resultados, e, principalmente, capacitação em serviço vinculada à prática escolar, tempo efetivo dedicado à aprendizagem, livros didáticos e materiais educacionais); adotar estratégias para aquisição e uso dos insumos; e acompanhar o rendimentos escolar.

Em substituição a uma administração centralizada (que, por exemplo, decidiu a seleção de livros didáticos e ainda prescrevesse a metodologia de ensino), a orientação defendida pelo Banco procurava combinar a flexibilidade na escolha e gestão dos insumos, com acompanhamento do desempenho escolar; em outras palavras o controle monitorado. As diretrizes e metas seriam estabelecidas centralmente, a flexibilidade diria respeito a

seleção dos insumos mais apropriados às condições locais, a ser avaliada por órgãos regionais, escolas e professores.

Vemos que o discurso contra a centralidade dos sistemas educativos adotado pelo Banco Mundial é o mesmo que se apresenta recorrente desde Anísio Teixeira. A centralidade é tida como embaraço ao desenvolvimento; no entanto, não é descartado o controle central, que poderá inclusive ocorrer com maior eficiência. Merece ser questionada a questão da flexibilidade que seria forjada com a migração da responsabilidade gerencial das mãos do governo central para os governos locais, gerando melhor aproveitamento dos insumos escolhidos de acordo com a necessidade dos órgãos regionais. Assim postulamos devido ao fato de que a falta de experiência das instâncias regionais no setor educacional de muitos municípios brasileiros e também a existência de localismos têm causado problemas de ingerência com os insumos, bens e profissionais da educação. Salvo a verborragia e prolixa linguagem educacional há que se convir que este discurso protagonizado pelo Banco Mundial encontrou eco no panorama educacional. Já é parte do ideário e do vocabulário de muitos educadores que muitas vezes, até irrefletidamente, levantam a bandeira da descentralização, sem ao menos questionarem-se sobre os posicionamentos implícitos neste tipo de prática e menos ainda discorrem sobre as vantagens e desvantagens dessa prática político-educacional.

Cortina (2000, p. 136) faz um sucinto histórico da atuação do Banco no Brasil:

O início do envolvimento do Banco com a educação no Brasil, data do começo dos anos 70 com projetos de apoio geral a educação secundária, técnica e agrícola. Mais tarde, de acordo com a versão oficial do Banco, “houve um apoio a programas de financiamento vocacional (1977), de educação básica do nordeste (1980), ensino técnico (1983), educação urbana básica no norte e centro-oeste (1984), pesquisa científica e tecnológica (1985) e treinamento vocacional (1987)”. Avalia-se satisfatoriamente os projetos centralizados na educação básica, da última década – o de 74 por melhorar a capacidade de planejamento das secretarias de educação do norte e centro-oeste e aumento do acesso à educação primária, o de 80 pela oferta de livros e outros materiais à educação rural básica do nordeste – embora fosse apontada a dificuldade de incrementação dos mesmos por sérias deficiências institucionais.

Vemos que a partir da década de 70 a atuação do Banco Mundial é constante em nosso país. Já em relação à avaliação positiva dos ditos aspectos positivos levantados na citação poderíamos submetê-los a todas as ressalvas anteriores feitas a respeito da postura do BIRD; no entanto, deixaremos isto de lado, haja vista que já possuímos cabedal suficiente para desconfiar da benevolência das intenções e atitudes desta “altruísta instituição financeira”. No entanto, nos questionamos: Se tão eficientes foram às ações do Banco, por que os mesmos problemas persistem ainda hoje? Por que o panorama de algumas regiões do Brasil ainda é

precário? Qual a razão da pesquisa científica ainda ter sérios problemas de financiamento nos dias de hoje? Por que não temos um programa de livros didáticos e paradidáticos eficiente? Por que as secretarias continuam órgãos burocráticos e ineficientes? E muitos outros seriam os questionamentos que poderiam ser colocados diante do elogio às ações do Banco.

Já alertados sobre a influência da globalização na efetivação da descentralização, podemos observar como este processo implementou-se no Brasil de forma legal, mas adiante retomaremos a questão da influência do Banco Mundial quando falarmos da descentralização no Estado de São Paulo. Cumpre agora retomarmos os dois marcos legais que possibilitaram a efetivação da municipalização do ensino, a saber: a Constituição da República Federativa do Brasil e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A primeira por ser a lei máxima de nosso país e portanto a base de todos os desdobramentos legislativos vigentes; e a segunda por dedicar-se propriamente a normatização da área educacional.

Embora tenhamos visto que os primeiros debates sobre a municipalização no Brasil são datados da década de 20 e 30, nota-se que esta pôde ganhar corpo somente com a Constituição Federal de 1988 (CF 88).

No seu artigo 18 a CF 88 define o Brasil como um Estado Federativo: “Art. 18. A organização político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos, nos termos desta Constituição.” (BRASIL, 1988)

O estabelecimento do Brasil como um estado federativo é o primeiro passo para a estruturação do processo de descentralização – feita obviamente a ressalva anterior de que esta não pode ser levada ao extremo, pois dissolveria o estado nacional. No entanto, o estabelecimento da autonomia dos estados federados e dos municípios estabelecidos por lei possibilita a delegação de responsabilidades político-administrativas a estas instâncias do poder público.

A CF 88 ainda corrobora com o processo de municipalização do ensino ao estabelecer a colaboração entre união, estados e municípios na organização dos sistemas de ensino:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito

Federal e aos Municípios; (*Redação dada pela Emenda constitucional nº 14, de 13/09/96*)

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. (*Redação dada pela Emenda constitucional nº 14, de 13/09/96*)

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. (*Parágrafo incluído pela Emenda constitucional nº 14, de 13/09/96*)

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. (*Parágrafo incluído pela Emenda constitucional nº 14, de 13/09/96*)

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular. (Parágrafo acrescentado pela Emenda Constitucional nº 53, de 19/12/2006). (BRASIL, 1988)

E ainda regulamenta a porcentagem que cada um deve investir em educação anualmente: “Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.” (BRASIL, 1988)

Dessa forma abre-se caminho para o processo de municipalização em âmbito legal, haja vista que a Constituição Federal, lei maior de uma nação, estabelece que o Brasil é uma unidade federada que outorga autonomia aos seus federados, e ainda que a educação deve ser organizada em regime de colaboração entre o poder central e o poder local.

A pesquisadora Angela Maria Martins endossa o que já expusemos, demonstrando que a CF 88 possibilitou o que já discutia-se desde os primórdios do século XX, mas que foi impedido por períodos de exageros totalitários em nosso país. Vejamos o que é dito:

Após 1988, Estados e municípios passaram a ser autônomos politicamente, portanto a transferência de atribuições na gestão das políticas sociais somente seria bem-sucedida mediante a implementação de estratégias de indução por parte do governo federal ou dos governos estaduais. Porém, a questão federativa sempre foi emblemática no Brasil. Desde os anos 1930 – com o início da estruturação da ação governamental na área social – o escopo do atendimento ocorreu baseado no poder centralizado da era Vargas (1930-45) e durante o regime militar (1964-84), configurando um federalismo exacerbado. (MARTINS, 2004, p.161)

Por fim a base legal de sustentação da municipalização em nosso país se concretiza na lei 9394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.



Em seu artigo 8 a LDB reitera o que a CF 88 já preconizava: “Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.” (BRASIL, 1996)

E em parágrafo único do artigo 11 já indica a tendência à municipalização quando, em tom de sugestão, é exposto que: “Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.” (BRASIL, 1996)

Assim, com a CF 88, a LDB 9394/96 e o contexto de globalização que fortificava-se na década de 1990, estavam estabelecidas as condições para a efetiva municipalização. Agregavam-se duas características importantes para a realização de reformas educacionais: o interesse econômico e a possibilidade legal.

Os municípios, instigados pela tendência do momento e principalmente pelas questões de financiamento educacional possibilitadas pelo já extinto FUNDEF<sup>22</sup>, progressivamente assumiram as séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries)<sup>23</sup>. A troca de milênio foi marcada por considerável aumento no número de alunos atendidos pelas redes municipais de ensino em detrimento do número de alunos atendidos pelas redes públicas estaduais.

Com base no que discorremos até o momento podemos nos ater um pouco sobre a municipalização no Estado de São Paulo. Este processo começou em nosso estado pela educação infantil. Márcia Regina da Silva relata em sua tese de doutorado que:

Entre 1950 e 1970, o Estado mantinha nos municípios classes de educação infantil. Em 1971, a Lei 5692/71 priorizou a educação a partir dos 07 anos, e isso fez com que a educação infantil gradativamente, passasse a ser responsabilidade exclusiva do município.

A municipalização da pré-escola foi efetivada, na gestão de André Franco Montoro (1983-1987), do PMDB. No cenário de abertura democrática, o Estado deixava, aos poucos, de se responsabilizar pela educação infantil, para dedicar-se ao ensino fundamental. (2004, p.81)

No Estado de São Paulo, que possui a maior rede estadual de ensino do país, o cenário de municipalização começou, como foi explicitado acima, com o governo Montoro. Embora consistisse na primeira iniciativa de descentralizar o ensino, visando a responsabilizar os

<sup>22</sup> “O Fundef é um fundo de natureza contábil, implantado em cada Estado da Federação em atendimento ao que prescreve a Emenda Constitucional 14, promulgada em 1996. Cada Fundo retém automaticamente 15% da cota da receita do ICMS, do FPE, do FPM, do IPI sobre as Exportações e do Fundo de Desoneração das Exportações (Lei Kandir) transferida aos governos estaduais e municipais em cada Estado, que a redistribui na proporção da responsabilidade pela matrícula do ensino fundamental regular mantido pelos municípios.” (GUIMARÃES 2004, p.193)

<sup>23</sup> Esta informação refere-se ao ensino fundamental de oito anos vigente até 2005; a partir de 2006 o último ano da educação infantil, foi incorporado ao ensino fundamental que passa portanto a constar de 9 anos de formação escolar. Outra informação de bastante relevância é que a vigência do Fundef expirou no ano de 2006 passando a vigorar o Fundeb, sendo este voltado à educação básica, mas com as mesmas características daquele.

municípios pela educação, as medidas tomadas por este governador não surtiram o efeito esperado. Dessa forma, Silva(2004) pontua que nesta primeira iniciativa a municipalização restringiu-se à pré-escola e à responsabilização do município pela merenda. A merenda, estando a cargo do município, tornava o processo de aquisição de alimentos mais rápido e fácil, além de possibilitar uma melhor qualidade nos produtos e atenuar os problemas com transporte. Assim, podemos dizer que o primeiro processo de municipalização bem sucedido no Estado de São Paulo foi a descentralização da merenda escolar.

No governo seguinte Orestes Quércia (1987-1991) buscou a continuidade do processo de municipalização, proporcionando inclusive bases legais para a implementação de parcerias entre estado e municípios. Vejamos o que nos diz Silva:

Em 24/09/90, o Decreto número 32.392 autorizou o Secretário da Educação a firmar convênios de parcerias com municípios que aderissem voluntariamente ao programa e tornou possível que escolas construídas em terreno municipal com recursos estaduais, pertencessem à rede municipal de ensino fundamental. As escolas assim construídas seriam administradas pelo município e fariam parte da rede municipal de ensino. (2004, p.85)

Estavam firmadas as primeiras bases da municipalização; no entanto, a aderência dos municípios a esta nova proposta foi baixíssima. Acreditamos que este pouco interesse pela descentralização do ensino neste primeiro momento deve-se ao fato de que em se tratando de uma adesão voluntária e sem incentivos financeiros específicos, a proposta não constituiu-se em um chamariz para as prefeituras que possuíam pequena experiência na administração educacional e grande preocupação com as verbas e repasses monetários a serem aplicados na municipalidade.

Cortina (2000, p. 214) faz explanações interessantes a respeito dos objetivos de Quércia ao dar seqüência à política descentralizadora:

Pode-se dizer que a municipalização fazia parte de uma estratégia mais ampla do governo Quércia de fortalecimento político e da máquina partidária, conquistando o apoio dos caciques regionais, presidentes partidários locais e prefeitos, numa tentativa de ampliar suas bases de poder. Essa estratégia aliada à intensa publicidade, em âmbito estadual e nacional, de seu governo e das pretensas obras executadas, faziam parte de seus planos para a presidência da república. O projeto de municipalização não estava relacionado às discussões sobre o processo de democratização, por meio da descentralização administrativa e do poder político, ao possibilitar uma margem ampliada de participação junto aos poderes locais e maior controle do Estado; nem tampouco significava uma estratégia de melhoria do serviço público.

Vemos mais uma vez que os fatores que determinaram ações importantes no setor educacional foram totalmente alheios às discussões acadêmicas da área educacional. É bastante interessante notar como ações de marketing político determinaram as tomadas de

decisões; não se preocupavam com as melhorias reais do ensino que o processo de descentralização poderia causar, mas sim em que medida ela proporcionaria um aumento de credibilidade das ações de um governador que almejava o mais alto posto político da nação. É realmente lastimável que em um país tido como democrático o interesse individual de um político ou de um partido possa se sobrepor à coletividade.

É, portanto, no governo Quécia que o processo de municipalização começa a ganhar corpo e, como não poderia deixar de ser, nota-se a presença do capital e da influência estrangeira, pois é iniciado um projeto chamado de Inovações do Ensino Básico (IEB), que contou com financiamento do Banco Mundial.

O Projeto IEB tem origem na Gestão Orestes Quécia (1987-1991), quando por iniciativa de técnicos da SEE, decidiu-se recorrer a um empréstimo de instituições financeiras internacionais, que desenvolviam programas sociais em países em desenvolvimento. Os contatos oficiais, com vistas à obtenção do financiamento internacional para a área educacional, tiveram início e desenvolveram-se em 1987 e, no final deste mesmo ano, o Banco Mundial interessou-se pelo Projeto. No ano seguinte, equipes do Banco Mundial e a SEE formularam um programa que visava a melhoria da qualidade de ensino e a diminuição dos altos índices de evasão e repetência nas séries iniciais. (CORTINA, 2000 p.137)

Percebemos aqui dois pontos interessantes. O primeiro é bastante preocupante, pois aponta para a insuficiência, ou por que não dizer, para a incompetência financeira da Secretaria de Estado da Educação, que sendo incapaz de gerir, redistribuir ou até mesmo aumentar os recursos investidos em educação, abre as portas do cenário educacional à interferência externa, dando margem para a atuação das instituições financeiras internacionais, que, como temos visto, servem ao interesse das nações desenvolvidas e das grandes multinacionais. Este passo significou o início do arrendamento da política educacional ao Banco Mundial. O que queremos dizer é que as escolas são nossas, os educandos e os problemas também, no entanto, mediante ao pagamento (ou financiamento, se preferirem) deixamos o Banco cultivar a situação ao seu modo, para, em seguida, colher os frutos desejados, da mesma forma que o proprietário agrícola desinteressado pelo cultivo da terra faz com sua propriedade. Em seguida vemos que a predileção do Banco Mundial por números e cifras revela-se na preocupação com a evasão e a repetência. Como já vimos é de interesse do BIRD que todos passem pelos assentos escolares durante o ensino fundamental para possuírem o mínimo de conhecimento necessário ao setor fabril e ao domínio dos métodos contraceptivos. Ou seja, o interesse educacional do Bird nos países em desenvolvimento tende a não ultrapassar objetivos meramente mercadológicos, que visam a especialização da mão de obra para as multinacionais e controle demográfico.

Neste momento inicial da parceria entre Governo Estadual e Banco Mundial já se evidencia a predileção do BIRD por políticas administrativas descentralizadas. Segundo a tese de Cortina (2000, p.139) as negociações determinavam que:

[...] a SEE asseguraria a adequação do orçamento para o início do projeto; e, finalmente, o favorecimento de dois pontos no projeto, o reforço da “capacidade de assessoramento educacional” e a descentralização do sistema de ensino, a pedido do então Secretário da Educação, José Goldemberg, inclusive com previsão de estabelecimento pela SEE de “uma comissão pública independente para rever questões relacionadas à descentralização”, e a consulta a doadores em potencial para a subvenção dos componentes do projeto.

Nota-se então que o interesse em descentralizar era mútuo tanto para o governo quanto para o Banco, tornando a municipalização um assunto recorrente entre os profissionais da educação.

Preocupados com os prejuízos que a municipalização poderia ocasionar aos servidores públicos estaduais da área educacional, em especial aos docentes e aos diretores de escolas públicas estaduais, inicia-se, ainda no governo Quéricia, o movimento Diga NÃO à Municipalização. Este movimento foi liderado pelas instituições sindicais da classe: APEOESP e UDEMO. Podemos dizer que este movimento constitui-se em uma louvável tentativa de aprofundar as discussões a respeito da descentralização e da municipalização do ensino.

Vejamos quais eram as reivindicações destes profissionais:

Os professores previam esse seria o passo inicial para uma total municipalização do ensino e levantavam a argumentação de que isso significa uma desqualificação ainda maior do ensino com a criação de diversas redes de ensino, comprometendo o processo pedagógico e a gestão democrática – pedra de toque das discussões de professores. Além disso, embora não fosse explicitado pela associação, tal proposta quebraria a força do movimento unificado dos professores que estariam divididos em diversas regiões, ou mesmo municípios, com diferentes situações funcionais e salariais e provavelmente, organizados em vários sindicatos, desestruturando uma entidade forte forjada em tantos anos de luta.

Os diretores, por seu turno, argumentavam que, face as prováveis ingerências políticas nas escolas, o empreguismo, a troca de favores, os recursos existentes seriam mais bem aplicados se mantidos no estado e autorizando-se a contratação dos funcionários pelo diretor de escola. Denunciavam também que esse seria o início da municipalização total da educação, relegando a educação a interesses políticos partidários e pessoais, contrários aos da população, a quem interessa um serviço eficiente. (CORTINA, 2000 p. 215)

Vemos que o movimento possuía argumentos plausíveis para rejeitar a municipalização, como a iminente fragmentação e desqualificação docente, assim como a diminuição da representatividade sindical, a possível existência de localismos e práticas

antidemocráticas - muitas dessas preocupações concretizaram-se e mais adiante teceremos algumas críticas a este respeito.

A existência desse movimento - a já citada falta efetiva de recursos financeiros alocados à municipalização e as queixas de municípios que aderiram ao processo e não receberam os repasses financeiros nos prazos determinados - gerou um processo que desmotivou a adesão de novos municípios. Portanto, as iniciativas do Governo Quércia avançaram decisivamente rumo à descentralização educacional, embora não tenha conseguido efetivá-la.

O governo que se segue ao de Quércia no Estado de São Paulo é o de Luiz Antonio Fleury Filho (1991-1995), que, como já é de costume no cenário político nacional, foi marcado pela descontinuidade das ações políticas. Assim dizemos, pois Fleury não deu à municipalização o mesmo enfoque do governo anterior, que a tinha como uma das prioridades de seu governo. Nesta gestão a administração estadual encabeçou um novo projeto educacional denominado escola padrão, que, segundo Silva (2004), visava à melhoria do padrão de qualidade da escola pública por meio de ações que permitissem uma maior autonomia das escolas estaduais na discussão da proposta pedagógica e na escolha dos profissionais, assim como uma maior carga horária e melhoria na remuneração dos professores. Não se trata aqui de analisar mais detidamente o projeto denominado Escola Padrão, mas queremos ressaltar a descontinuidade das ações políticas que tem produzido uma história educacional fragmentária, marcada por modismos pedagógicos.

No governo Fleury, com o Projeto Escola Padrão, a descentralização foi questão ofuscada. Pode-se registrar, no final desse governo, a revogação do Decreto que instituía o Programa de Municipalização do Ensino, do governo anterior, e a sua substituição pelo Programa de Ação Cooperativa Estado-Município – PAC. Previa-se a assinatura de convênios pelos quais os municípios receberiam verbas estaduais para construção, reformas e ampliações de escolas. No último ano desse governo, ainda a Resolução SEE nº. 244, de 9 de novembro de 1993, que tratava dos critérios para o atendimento da demanda escolar, proibia a instalação ou a ampliação de classes de pré-escola, estabelecendo a responsabilidade exclusiva do município para este nível de ensino. (CORTINA, 2000, p.216)

O governo Fleury vem na contramão dos processos descentralizadores, talvez não por discordar das condições pedagógicas fornecidas com a municipalização ou por ter ideais divergências teórico-educacionais em relação ao seu antecessor. Parece-nos que o principal motivo desta brusca mudança de direção se deu em busca da afirmação de uma identidade política que se demonstrasse ao mesmo tempo diferente e eficaz; contradizendo a estratégia adotada por Quércia, que visava se fortalecer junto aos políticos regionais, Fleury buscou um

contato mais direto com a população, pois, embora suas ações tenham delegado bem menos as instâncias locais, suas ações com o Projeto Escola Padrão foram dirigidas diretamente às escolas, que se constituem em instituições bem mais próximas dos munícipes do que os partidos ou coligações políticas.

Outro fato interessante a se destacar no governo Fleury é o de que as mudanças na política educacional não significaram um descarte do financiamento oferecido pelo Banco Mundial - embora tenha sido um pouco atravancado, o projeto IEB continua a vigorar; no entanto, seus recursos tomarão outros dimensionamentos.

No Governo Fleury, a FDE, com bastante autonomia, implementou programas de algumas medidas da Escola Padrão e do Programa de Capacitação, financiado com recursos do IEB. O programa de Capacitação foi reformulado em 1992, a fim de atender a exigências do Projeto Escola Padrão, lançado na rede em 1991, e as ações propostas direcionavam-se às áreas curriculares, formação do capacitador e agentes do sistema. (CORTINA, 2000, p.163)

Chama-nos a atenção o fato de que a atuação do Banco Mundial tem sido, desde de a década de 70, uma constante na política brasileira. É extremamente peculiar o fato de que mudam as ações, as políticas e os modismos educacionais, mas permanece a atuação e a presença do capital estrangeiro. Diante desta assertiva nos perguntamos: Não estariam as ações políticas, mesmo quando se apresentam divergentes, atendendo aos mesmos interesses? E por que não se perguntar se o interesse predominante é o das grandes economias mundiais?

Dessa forma, as ações do governo Fleury em relação à municipalização retomaram as iniciativas tomadas por Montoro. Esta afirmação pode soar contraditória, pois afirmamos anteriormente que as políticas educacionais no Brasil são fragmentadas. Porém, convém esclarecer que a descontinuidade propiciada pela sucessão eletiva é que caracteriza a fragmentação. Assim, se observarmos a sucessão Montoro/Quércia/Fleury, veremos que o governo Quércia quebrou a continuidade das políticas descentralizadoras. Dessa forma, mesmo que o governo Fleury buscasse retomar as ações de Montoro, isto não amenizaria os males causados à escola pela sucessão de diretrizes contrárias. O que tentamos explicitar é que a fragmentação consiste justamente no vai e vem das políticas descentralizadoras: em um momento é prioridade do governo descentralizar, em outro deixa de ser e mais adiante essas políticas são retomadas com mais vigor. A retomada da municipalização durante o governo Fleury pode ser observada na resolução da Secretaria da Educação que cria:

[...] o Grupo de Trabalho da Municipalização do Ensino para dar continuidade ao programa de descentralização da merenda, das construções e do transporte, uma vez que a pré-escola paulista já estava praticamente toda municipalizada. O empenho em racionalizar recursos e desonerar o

estado por meio de estratégias descentralizantes constituía-se nesse caso, na solução encontrada para diminuir as responsabilidades com educação no governo paulista. (SILVA, 2004, p.86)

O governo de Mario Covas (1995-1999), também marcado pela descontinuidade das ações políticas de seu antecessor, desprezou o projeto de Escola Padrão e retomou com afincos as iniciativas descentralizadoras. Liderada por Rose Neubauer, a Secretária de Educação do Estado de São Paulo, iniciou mudanças significativas na estrutura educacional baseadas, segundo Silva(2004), no argumento de que a ineficácia do ensino público no Estado era resultado da ingerência do bens públicos. Segundo Cortina (2000) eram citados como entraves a modernização da rede de ensino, o gigantismo da rede Estadual de Ensino e a distância entre a SEE e as escolas. Era necessário, segundo o discurso oficial, agilizar, modernizar e dinamizar a Secretaria; como alternativa para esta situação propunha-se uma desconcentração.

A desconcentração consistiria na reforma da estrutura organizacional da Secretaria de Educação visando à diminuição do poder centralizado em prol das instâncias de base. Nesse sentido, a extinção das Divisões Regionais de Ensino e o processo de escolha dos delegados de ensino foram elencados como o primeiro passo das mudanças. Outra notícia, ainda restrita às reuniões mensais dos Delegados de Ensino nas Coordenadorias de Ensino, já se fazia ouvir a respeito da reestruturação das Delegacias de Ensino, com a previsão de fechamento das Delegacias Menores e a reunião de várias numa só, escolhida como centro de uma região. (CORTINA, 2000, p.219)

Vemos que voltam à baila dos debates e da ação educativa questões de desconcentração e descentralização. O governo Covas buscou a diminuição dos vultosos números que envolviam a Secretaria Estadual, que é a maior do país. Buscando amenizar o gigantismo, são adotadas medidas que buscam atrair pais, professores, empresas e principalmente os municípios para assumirem fatias maiores de responsabilidade na educação do estado.

Estão novamente abertas as portas para iniciativas descentralizadoras e, portanto, à municipalização do ensino. Assim é no governo Covas que o tema da descentralização e da municipalização tomam lugar central, destacando-se entre as ações educacionais.

A municipalização parece ser o centro do debate das políticas educacionais, e não por acaso, ao da gestão em exame, pois como vimos, ela segue as orientações do Banco Mundial, que operam com a lógica das reformas de Estado.

[...]

A concepção de descentralização, conforme documentos oficiais, envolve aspectos econômicos, administrativos e políticos, pois a municipalização é proposta pela necessidade de redefinir funções e competências entre as

esferas do Estado e como processo democrático que envolveria a participação da sociedade, a fim de melhorar a qualidade do ensino. (CORTINA, 2000, p.221).

Mais uma vez a presença do Banco Mundial é evidenciada. A postura política do governo Covas (dentre as gestões que analisamos até agora) é a que mais se concatenou com os preceitos do Banco, podendo ser notadas inúmeras convergências entre as ações tomadas e as propostas feitas pelo Banco.

Nessa gestão os investimentos com o projeto IEB retornam a todo vapor. Segundo Cortina (2000), não se podia dizer que a postura política procurava atender as diretrizes do projeto, pois o IEB era em si a política vigente. Alega-se negligência da gestão anterior e busca-se reavivar o projeto, demonstrando ainda mais a íntima ligação entre o BIRD e o Governo do Estado. Vejamos como a comparação da gestão Fleury e Covas pode esclarecer esta discussão:

Vicente Rodriguez resume melhor: na Gestão Fleury havia outra proposta e não interessava tentar alterações no IEB, ainda que os recursos alocados para o Ciclo Básico, material pedagógico, entre outros programas, continuasse comprometido. Na Gestão Covas, a SEE retoma a proposta do IEB, pois havia interesse na expansão desses recursos para sua política geral, que, basicamente, seria a preparação da municipalização e a continuação da política de ciclos. (CORTINA, 2000, p.169).

A administração da gestão em análise torna a concretização da municipalização meta central de seu governo e não mede esforços para conseguir municípios parceiros que aderissem à proposta - existiram até estratégias de aproximação utilizadas para convencer as autoridades locais da necessidade de se implantar a municipalização.

A Secretária de Educação e equipe, além de encontro com delegados de ensino, percorreu diversos pontos do Estado, reunindo, em cidades consideradas centros de uma determinada região, políticos, lideranças partidárias, prefeitos, entre outros, tendo em vista a explanação convincente da reforma proposta e a preparação inicial das parcerias com os municípios. (CORTINA, 2000, p.222).

As tentativas depreendidas pela secretaria foram eficazes. Foi na gestão de Covas que começou o boom da municipalização no Estado de São Paulo. Como já podemos vislumbrar, a política da SEE, aliada às diretrizes legais e a existência do FUNDEF, fez da Municipalização uma realidade educacional em nosso estado.

Não nos debruçaremos profundamente nas mudanças que buscaram a reorganização da rede estadual de ensino, pois para esgotar este assunto faz-se necessário um estudo a parte. No entanto, quanto à municipalização neste período podemos ver que: “Com a reorganização da



rede de ensino, a Secretaria pretendia que a maioria dos municípios assumisse pelo menos as quatro primeiras séries do ensino fundamental, pois, dos 625 municípios paulistas, até 1995, apenas 60 tinham rede própria de ensino fundamental.” (SILVA, 2004, p.88)

A reeleição de Mario Covas em 1998 e depois a eleição de Geraldo Alckmin – do mesmo partido e aliado de Covas –, associadas ao incentivo financeiro proporcionado pelo Fundef - aprovado em 1996, no mesmo ano da LDB -, proporcionaram a grande arrancada no processo de municipalização.

Podemos até observar que:

A expansão do ensino municipal deu-se, predominantemente, de 1ª à 4ª série. Assim, para o ano de 2002, considerando o Brasil como um todo, dados da referida fonte indicam que as matrículas foram distribuídas da seguinte maneira: 0,04% na rede federal, 26,66% na estadual, 64,58% na municipal e 8,72 na particular. Verifica-se, então, que as matrículas municipais, em torno de 20% a 30% nas seis décadas anteriores, foram mais que duplicadas no ano de 2002. (OLIVEIRA, 2004, p.132)

Todos os dados confirmam que esta aderência em massa dos municípios ao processo de municipalização constitui uma complexa concatenação dos fatores que buscamos explicitar até o momento. Ou seja, a municipalização nos parece um corolário de um processo mais amplo denominado globalização que tem resignificado a função do estado e fortalecido as instâncias locais do poder público; este processo veio ao encontro de um tema recorrente na política brasileira: descentralização/centralização política. Ao unirmos estas duas realidades vemos que a legislação brasileira, nos parece que em resposta ao contexto global, proporcionou bases de autonomia para as instâncias locais, viabilizando o processo de municipalização do ensino e, por conseguinte, determinando as condições legais de financiamento para que esta ocorresse.

Em vistas de se ter uma panorama geral da municipalização no Brasil vejamos o que Cortina (2000, p.212) nos diz a respeito das fases pelas quais este processo passou:

Garcia (1995) identifica três fases do debate sobre municipalização no Brasil. A primeira se manifesta no decorrer da crise financeira do setor público federal, no final da década de 70. Estados e municípios lutam pela descentralização tributária, financeira e decisória, na medida em que, dado o centralismo existente, e diante da impossibilidade de repasses dos recursos necessários para a manutenção de programas e projetos, ocorre uma pressão pela reforma tributária e fiscal e por maior autonomia.

A segunda surge ao final dos anos setenta e início dos 80 com as lutas pela democratização do país (p.6). Foram os movimentos desencadeados por diversas organizações da sociedade civil que clamavam por mudanças nas políticas sociais e melhoria no atendimento de serviços públicos, aliados aos movimentos que lutavam pela conquista dos direitos civis e políticos, pela

democratização social e por maior participação popular nas decisões que afetavam a vida do país. Esses movimentos ao mesmo tempo que forçavam a democratização do país traziam à tona a discussão sobre a descentralização de uma perspectiva democratizante.

A terceira fase praticamente coincide com o período da segunda, quando nos anos 80, fase do Governo Reagan nos EUA e Thatcher na Inglaterra, ganham força as políticas econômicas e sociais praticadas nesses países, formuladas inicialmente no Departamento de Estado norte-americano e BIRD e FMI, e validam-se como teorias oficiais das agências multilaterais. Os temas do Estado mínimo, da desestatização, da desregulamentação, da descentralização, da abertura comercial são colocados como necessidades para alcançar a modernidade.

Antes de finalizarmos a análise da municipalização é preciso tecer algumas críticas a este processo.

No que diz respeito à razão da adesão à municipalização, já deixamos claro outrora que esta não se deu de forma espontânea e que na realidade a administração municipal vê-se pressionada pelo contexto econômico mundial. Dessa forma, vejamos o que Maria Sylvia Simões Bueno nos diz a respeito da razão de se municipalizar:

A motivação para municipalizar, contudo, concentra-se principalmente na obrigatoriedade, no recebimento de recursos, no receio de perder recursos, isto é, concentra-se principalmente na razão financeira. Isso não impediu, porém, a apropriação da retórica oficial de modismos na articulação de argumentos: qualidade, qualidade total, padrão de qualidade, desenvolvimento da cidadania, valorização do local, racionalização administrativa, autonomia, igualdade. (BUENO, 2004, p.190)

Vemos que muitos os municípios não estão de fato preocupados com a qualidade do ensino ministrado em suas cidades, mas sim com a quantidade de recursos financeiros que será repassado aos cofres das urbes que assumirem o controle de sua rede de ensino. Parece-nos que o fator econômico, assim como constatamos na política educacional dos livros didáticos e na produção de materiais apostilas, desponta mais uma vez como predominante. Mais uma vez os princípios e valores pedagógicos vêm-se ameaçados pelos interesses mercantis. Acreditamos que não seria ousadia afirmar que a educação em nosso país não é dirigida pelos educadores, pesquisadores e autoridades nacionais, mas sim pelos interesses econômicos dos grandes centros de poder.

Não é necessário dizer que nos referimos, neste momento, principalmente à atuação de instituições financeiras internacionais (leia-se BIRD), e afirmarmos que é preciso que nós educadores e pesquisadores exerçamos uma atividade constante de reflexão sobre este processo e que procuremos respostas às indagações: Será plausível promover a ampliação do sistema educacional às custas de um barateamento e um sucateamento das escolas públicas?

Quais são os reais danos das discontinuidades políticas no setor educacional? Como os interesses econômicos podem atrelar-se aos valores pedagógicos? Ampliar é sinônimo de democratizar?

Estes e outros questionamentos, quando refletidos, podem converter-se em uma base teórico-metodológica que impulsionará uma resistência às mudanças descabidas encabeçadas pelos setores dominantes da economia mundial.

Como vimos até agora, o ideário político tende a associar o termo centralização com regimes autoritários e o termo descentralização com regimes democráticos. Observamos, entretanto, que extremismos são sempre prejudiciais, ou seja, se um determinado governo buscasse uma gestão totalmente descentralizada, isto significaria o fim do Estado Nacional e por outro lado uma gestão totalmente centralizada seria demasiadamente burocrática, sucateada e autoritária, tolhendo o desenvolvimento local. É, portanto, de fundamental importância ressaltar que a simples redistribuição ou descentralização de competências políticas e administrativas não constitui uma efetiva promoção da democracia. Se não for fruto de um processo sistematicamente reflexivo e se não possuir uma forte participação popular, este processo pode pelo contrário contribuir para consolidação de regimes autocráticos. É preciso avaliar os custos de uma empreitada política antes de empreendê-la. Vejamos mais a este respeito:

Seria trágico, por exemplo, se as cidades melhorassem sua performance gerencial mas aderissem a programas segregacionistas de “fechamento” territorial (contra imigrantes pobres, digamos) ou campanhas selvagens destinadas a atrair investimentos. Seria péssimo se fossem modernizadas por meio de conexões egoístas com empreendimentos econômicos “globais”, desinteressando-se dos destinos da nação ou enfraquecendo seus laços internos. Nenhum tipo de neolocalismo globalizado parece ser capaz de resolver qualquer dos grandes problemas vocalizados pela sociedade brasileira. Deles apenas derivam saídas isoladas, aparentemente mais fáceis, mas seguramente mais arriscadas e precárias, já que dedicadas a estimular aventuras solitárias no mundo globalizado. (NOGUEIRA, 2004, p.26)

As colocações de Nogueira se fazem ainda mais pertinentes se analisarmos as dimensões continentais de nosso país. A existência de neolocalismos no Brasil consistiria em um caos gerencial nacional. Podemos reparar que ao Sul de nosso país temos estados mais desenvolvidos tecnologicamente, com maior arsenal tecnológico, mas carentes em recursos naturais, ou seja, em bens de produção primários. Já ao Norte temos estados com o quadro inverso onde as riquezas industrializadas e tecnológicas são escassas, mas onde a diversidade vegetal e mineral constitui um bem invejado por diversas potências mundiais.

Este quadro díspar da realidade nacional geral um fluxo migratório muito grande em nosso país, e se constituirmos um desenvolvimento local egoísta como o que foi descrito acima poderá constituir em nossa realidade um apartheid nacional. É preciso que haja a consciência de que o simples fato de descentralizar não efetiva a democracia por si só. Lateja a necessidade de que as autoridades municipais possuam competências teóricas, gerencias e éticas para gerir o bem público.

A última ressalva que gostaríamos de fazer refere-se às manobras eleitoreiras que podem ser realizadas tendo como subsídio o processo de municipalização. Esta situação pode ser muito perigosa quando:

[...] prevalece a substituição da idéia de bem público e de direito social pela idéia paternalista e clientelista de benesse, de educação como dádiva do prefeito aos seus munícipes. É comum, em todos os casos, a exploração das dádivas pessoais em propagandas que exploram a liderança carismática dos prefeitos, com direito a retribuição em forma de deferência, agradecimento, apoio e voto: “Obrigada pela nova escola! Valeu pelo material distribuído! Parabéns pelo prêmio recebido! A cidade agradece a iniciativa do prefeito!”. (BUENO, 2004, P.191)

Nesse caso é preciso dizer que vivemos em um regime de democracia representativa<sup>24</sup>; portanto, prefeitos, vereadores, governadores, deputados, senadores e quantos outros tipos mais de cargos políticos que pudéssemos citar, e que são eleitos por voto popular, devem em caráter *sui generis* ser representantes da coletividade. Assim, ao tomar determinada atitude ou inaugurar mais uma obra, os políticos não estão doando por sua imensa bondade melhorias ao povo; pelo contrário, estão apenas administrando os recursos públicos, que são originários de impostos, e devem reverter-se em prol de toda coletividade. Um prefeito não inaugura uma escola por que é um político generoso, mas sim porque é seu dever enquanto tal sanar as necessidades da população. Tentar melhorar a qualidade do ensino é, dessa forma, uma obrigação política.

Afora os limites do processo de municipalização, acreditamos que se este for fruto de uma ação política, pautada verdadeiramente em princípios pedagógicos, sem que haja a constituição de localismos ou de gestões autocráticas, poderá contribuir para o processo ensino-aprendizagem das milhões de crianças brasileiras espalhadas por centenas de municípios brasileiros.

Para tanto seria preciso que:

---

<sup>24</sup> “O aumento no tamanho e na complexidade dos estados, portanto, significou que no mundo moderno a democracia tem de ser *indireta*. Nesse caso, o povo só toma diretamente algumas poucas decisões muito básicas, em eleições, e o resto é feito por seus representantes eleitos: a democracia indireta é uma democracia *representativa*.” (BOTTOMORE; OUTHWAITHE, 1996, p.180)

Neste mundo de grandes, médias e pequenas cidades, os esforços deverão se dirigir, entre outras coisas, para fazer com que as localidades cresçam e se desenvolvam sem abrir guerra contra o resto da nação, descentralizando e aperfeiçoando a gestão pública sem desvalorizar a política, sem abandonar a democracia e sem desprezar a perspectiva da integração e da cooperação, nos vários níveis internos e externos. Não deixa de ser um belo desafio. (NOGUEIRA, 2004, p.28).

Com base em todas as constatações feitas até o momento poderemos agora analisar o processo de inserção de sistemas apostilados de ensino em escolas municipais.

## **2.2 Núcleo de Apoio a Municipalização do Ensino (NAME)**

Com a finalidade de analisar a inserção dos sistemas apostilados de ensino em escolas públicas, decidimos focar nossa análise em uma das instituições que, com o processo de municipalização, passou a fornecer material pedagógico às escolas municipais. Optamos por restringir nossa pesquisa a apenas uma instituição, pois quase todos os sistemas de ensino particulares existentes hoje atuam neste emergente mercado educacional. Dentre estas instituições poderíamos citar: Sistema Anglo, Sistema Objetivo, Sistema Positivo e outros que com certeza desconhecemos.

Como veremos adiante esta escolha se deve ao crescimento e à abrangente atuação da referida instituição que é uma das frentes de atuação do Sistema COC de Ensino.

As informações que disponibilizaremos aqui foram recolhidas em uma entrevista<sup>25</sup> realizada com um dos coordenadores do NAME, que cordialmente nos recebeu na sede da Editora COC na cidade de Ribeirão Preto-SP.

O surgimento do Sistema COC é datado da década de 60, atuando no ramo dos cursinhos pré-vestibulares, refletindo a tendência que como já dissemos surgiu na capital nos anos 20. No entanto, neste caso a instituição em questão surge de forma peculiar, pois é uma iniciativa de um grupo de alunos da faculdade de Medicina de Ribeirão Preto. Este grupo passa a liderar a instituição denominada Curso Oswaldo Cruz, em evidente homenagem ao médico, bacteriologista, epidemiologista e sanitarista brasileiro, que foi pioneiro na medicina nacional. A atuação do COC consistia na preparação para os concursos vestibulares, utilizando material e apostilas confeccionados pelos estudantes de medicina. Nesta época o cursinho tinha apenas um concorrente: o cursinho César Lattes.

Com o tempo o sistema COC adquire uma visibilidade e passa a constituir um nome de relevância no cenário educacional do interior do Estado de São Paulo. Isto atraiu o

---

<sup>25</sup> Entrevista realizada dia 24/01/2007

interesse do Dr. Chaim Zaher, empresário que começou a lidar com educação na cidade de Araçatuba em 1976. O interesse de Zaher pelo COC culminou na aquisição por parte deste do Curso Oswaldo Cruz em 1986. Esta aquisição do empresário marca a transição do COC enquanto cursinho preparatório para o início de um sistema de ensino.

Segundo nosso entrevistado a aquisição feita pelo Dr. Chaim contribui para a profissionalização do COC. Vejamos:

Bom, com essa atitude, o COC passa a ser uma estrutura mais séria, mais profissional. Então, foram criadas a educação infantil e o fundamental, que nós não tínhamos, nós não tínhamos o ensino médio, criou-se o ensino médio concomitante devido à proximidade com o cursinho e na seqüência criamos uma outra unidade e tudo isso foi distribuído em unidades<sup>26</sup>.

Dessa forma, a partir da final da década de 80, início dos anos 90, o COC passou a fazer parte do cenário que já delinhamos anteriormente no qual várias empresas dedicam-se a gerir escolas particulares que podem ser de propriedade da própria empresa ou podem constituir-se como escolas parceiras, ou seja, escolas que usam a marca e o material, mas não pertencem propriamente ao sistema de ensino.

Como já dissemos, Pieroni (1998) denomina franqueada a escola particular que compra materiais de sistemas de ensino. O COC rejeita esta denominação e diz que: “[...] parcerias não são propriamente franquias, são parcerias, né? E essas parcerias possuem uma autonomia, mas de certa forma se norteiam pela condição e aplicação de metodologia e da forma de trabalho do COC.”

A nosso ver a relação que o COC estabelece com as escolas parceiras encaixa-se perfeitamente na definição de escolas franqueadas postulada por Pieroni. No entanto, existe um discurso eufêmico por parte do sistema que visa diminuir as características mercantis da venda de apostilas. Como veremos a seguir há uma insistente alegação de que o objetivo de fornecer apostilas às escolas públicas não é apenas vender e lucrar, mas sim fornecer um apoio pedagógico total. Dessa forma talvez se explique a razão da frente de atuação do sistema COC, responsável pelas negociações com as escolas municipais, ter sido intitulada Núcleo de Apoio a Municipalização do Ensino (NAME).

Vejamos agora nas palavras do Coordenador do NAME como este surgiu:

O NAME é um braço, uma ramificação do Sistema COC de Educação. A idéia do NAME surgiu em 1998. Naquela oportunidade o Governo Federal estava repassando as verbas, porque havia criado recentemente o FUNDEF. Esse repasse de verbas do Governo Federal para o Estadual estava sendo revertido pro município na condição de que o município gerenciasse a

---

<sup>26</sup> Entrevista realizada em 24/01/2007

educação, particularmente, o Ensino Fundamental, particularmente não, exclusivamente o Ensino Fundamental. O NAME não existia, existia o COC. O COC é uma estrutura que hoje está com 45 anos de existência, mas de uma tradição de escola particular. Uma escola que iniciou com a pretensão de formar pré-vestibulando, e depois ela foi crescendo com uma administração, uma gestão mais profissionalizada, se tornando um complexo como hoje se apresenta. Mas, enfim, em 1998 o NAME (Núcleo de Apoio a Municipalização do Ensino) foi constituído em função dessa verba alocada do FUNDEF para os municípios que haviam municipalizado algumas escolas de ensino fundamental. Naquela época nem os municípios e nem muito o COC sabia muito bem o que fazer e como fazer esse atendimento. Na realidade nós tentamos fazer exatamente o que fazíamos com nossos parceiros particulares. Chegavam aqui: quantos livros<sup>27</sup> você quer? Tantos. Tá aqui o livro, levo, entrego os livros, pego o dinheiro, tchau, da próxima vez que tiver livro eu venho e trago [...]

Vemos, portanto, que as políticas brasileiras de descentralização abriram uma lacuna administrativa. Os municípios não possuíam experiência na gerência do ensino fundamental, pois só atuavam com a educação infantil e com creches, níveis de ensino que até bem pouco possuíam características mais assistencialistas do que educacionais. Corroborando com a inexperiência, na gestão do ensino, podemos citar a falta de apoio das instâncias governamentais diretamente superiores que, salvo documentos, cartilhas e algumas notas explicativas, não proporcionaram a capacitação das autoridades municipais para gerir a educação fundamental.

Esta lacuna logo foi percebida pelas instituições particulares que visualizaram um mercado emergente para suas apostilas. A idéia era bastante simples: os responsáveis pelo marketing da empresa encaminhariam as autoridades municipais materiais prontos, já com conteúdos selecionados, assim como sua esquematização em aulas.

Assim, os governos municipais enxergaram uma solução de dupla utilidade para o seu novo problema educacional. Primeiramente a adoção de apostilas dispensaria a etapa inicial, porém custosa e bastante reflexiva, para a constituição de um sistema municipal de ensino, que seria a determinação das diretrizes básicas e dos conteúdos mínimos necessários para a realidade de sua cidade. Este processo inicial exigiria a mobilização de diversos profissionais da educação, assim como implicaria em muitas pesquisas e discussões. O segundo quesito que seria atendido pela adoção do material seria a propaganda política da administração municipal, que tem, em muitos casos, veiculado seus esforços educacionais, colocando em primeiro plano a adoção das apostilas que segundo muitos discursos igualariam a qualidade do ensino privado e do ensino público.

---

<sup>27</sup> Quando o entrevistado diz: “livros”, refere-se às apostilas produzidas pelo sistema de ensino.

Assim também surge o NAME, com o intuito de fornecer o material do COC às cidades ampliando ainda mais os empreendimentos desta grande empresa, que hoje conta com mais de uma centena de fachadas escolares exibindo sua marca em escolas particulares do nosso país e ainda com seis unidades no Japão. Verifica-se que, para uma instituição de vultosas proporções como estas, a expansão por meio de parcerias com municípios, apresentasse como uma alternativa inovadora, haja vista que a marca podia se tornar saturada em âmbito particular, o que causaria o estacionamento no crescimento financeiro da instituição. Sob este ponto de vista há que se admitir que o NAME constitui-se em uma eficiente alternativa de expansão de negócios.

A incorporação do NAME às diversas atividades do COC firmou esta instituição como um conglomerado<sup>28</sup> educacional:

“A ligação do NAME com o COC é isso: o COC passou a ser um conglomerado de situações ligado à educação. Hoje nós temos a faculdade; ela tem certa autonomia, tem lá os seus preceitos que não divergem em termo de filosofia ou de gestão, mas em propósitos, até de administração e de condição. E o NAME é um braço, vamos dizer assim, é uma extensão do COC nascida como eu contei no início, e que, de repente, hoje se mostra assim muito saudável em crescimento atendendo as funcionalidades e com o pessoal satisfeito de uma forma geral.”

A idéia de que o COC constitui um conglomerado educacional reafirma o fato de que a expansão rumo às escolas municipais é parte de estratégias empresariais de aumento de crescimento e de lucratividade.

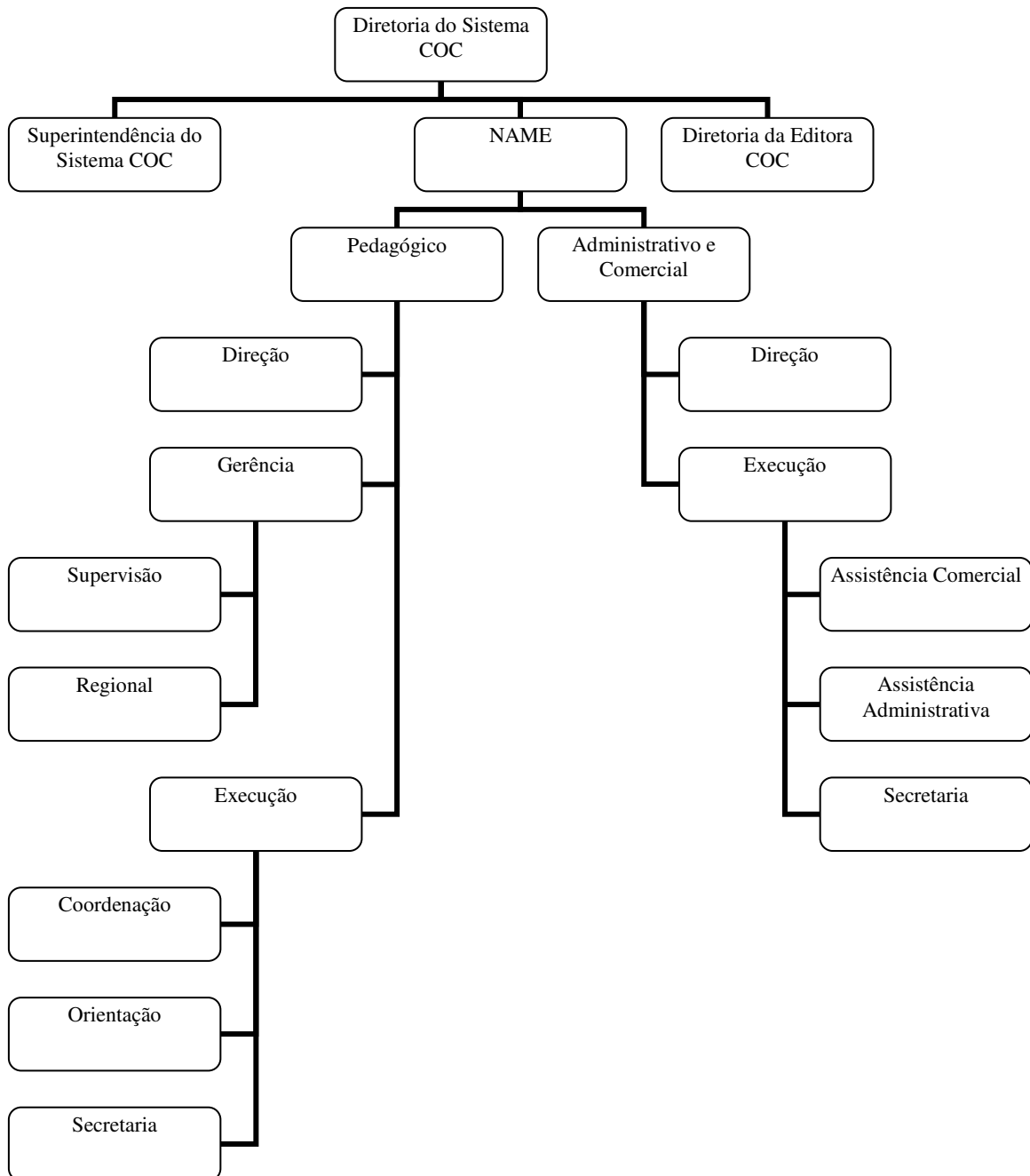
Tomemos novamente o histórico da constituição do NAME. Vimos que a princípio as apostilas eram fornecidas para as escolas públicas, assim como para as privadas. Este modelo, segundo os dados que obtivemos em nossa entrevista, não apresentou os resultados previstos. Assim constitui-se o dito “grande diferencial” da instituição em questão, frente a seus concorrentes. Este diferencial consistiu na formação de uma equipe pedagógica que visitasse as escolas fornecendo apoio e soluções para eventuais problemas. Com a constituição desta equipe pedagógica a estrutura hierárquica do NAME em relação ao COC ficou da seguinte forma:

---

<sup>28</sup> Vejamos o que o Dicionário de Sociologia de Allan G. Johnson diz sobre os conglomerados:

“O conglomerado é uma empresa que controla certo número de outras que, entre si, produzem uma grande variedade de bens e serviços. Um conglomerado, por exemplo, pode possuir uma companhia de alimentos congelados, uma fábrica de malas, uma empresa que produz armas, uma agência de publicidade, e assim por diante. Os conglomerados são sociologicamente importantes porque sua posição complexa e diversificada torna-os mais poderosos, estáveis e competitivos do que outros tipos de empresas. À medida que empresas bem-sucedidas usam seus lucros para adquirir ou fundar outras, os mercados tornam-se cada vez mais dominados por conglomerados e a distribuição da riqueza e do poder econômico torna-se mais desigual. Esse fato assume importância especial quando os conglomerados são de âmbito internacional.” (JOHNSON, 1997, p. 48)





Vemos de modo bastante claro que o NAME é diretamente ligado ao sistema COC, respondendo sobre os interesses da empresa no mercado educacional que ousamos aqui chamar de “mercado municipalizado”. Vislumbramos ainda que as instâncias pedagógicas, administrativas e comerciais andam lado a lado. Mas, se analisarmos a fala do nosso entrevistado, veremos que muitas vezes o pedagógico não só cuida das diretrizes curriculares e da qualidade do material produzido, mas atua em favor do comercial persuadindo os possíveis compradores a adquirirem o material.

[...] o 1º contato não é meramente comercial. Estamos apresentando um sistema de ensino, gostaríamos de conversar com o Prefeito e etc. E acaba chegando ao Prefeito. O Prefeito marca uma reunião com o Secretário da

Educação no momento de fazer, entre aspas, “uma venda”. É claro que nenhum Prefeito vai falar: Gostei, é o COC! Ah! Legal! Vamos comprar porque é o COC! Não, ele quer saber qual o diferencial, o que é que vai acontecer e obviamente isso implica no pedagógico; então é claro, que o comercial tem que levar alguém do pedagógico, senão não tem o respaldo, e muitas vezes a participação. Na maioria das vezes a participação do pedagógico é fundamental, porque é quem vai **induzir** a todos. Vai tirar dúvidas e etc.. Não é raro o momento que você parte para uma cidade de prospecção, uma cidade nova e você vai acompanhando o comercial. Assim o comercial conhece muitas das nossas ações, mas ele não tem o vocabulário, a intimidade com o Pedagógico como nós temos. Então de repente, você chega lá tem uma reunião com 15 pessoas ligadas à educação que querem saber como que é o material, como que é o atendimento, o que é que vocês fazem numa sala de aula quando você constata isso, quando você constata aquilo. Como é que o comercial vai responder? Não tem como. Então, somos nós que normalmente estamos juntos. Você vê que nós trabalhamos bastante juntos, em todos os nossos eventos comerciais também estamos participando – sejam eles pedagógicos ou não. Todas as ocorrências são de conhecimento conjunto, nada acontece que não estejamos todos assim interados. (grifo nosso)

Embora a fala do nosso entrevistado tente justificar a atuação do pedagógico e minimizar a importância dada ao comercial, fica mais evidente que aquele atua em subordinação a este, pois em todo o discurso o argumento manteve-se no fato de que o comercial não possui conhecimento léxico e teórico educacional para embasar suas propostas de vendas. Assim, o pedagógico atua muito mais como um auxiliar marqueteiro para que as proposituras dos produtos sejam mais tenazes e eloqüentes. Ao dizer que a participação do pedagógico nas reuniões que apresentam o material para os possíveis compradores é importante para induzir, nosso entrevistado evidencia que a equipe pedagógica torna-se quase como que uma assessora de propaganda.

A expansão do NAME é delegada à atuação conjunta do pedagógico com o comercial. Este crescimento é bastante grande e nos chamou a atenção. Segundo as informações que obtivemos, em 1998 – o primeiro ano de parcerias com os municípios - existiam 3 cidades parceiras; depois de reestruturações feitas em 1999, o estabelecimento de parcerias foi retomado em 2000 e o número de cidades a contratar o NAME foi a igual a seis. Com um crescimento constante em 2001 havia quinze parceiras, em 2002 vinte e cinco, em 2003 trinta e duas, em 2004 quarenta e quatro, em 2005 cinquenta e quatro parceiras e por fim em 2006 - o último ano de que temos informação - o número de municípios parceiros já somava setenta e cinco cidades. É importante frisar que este número de parceiras está todo localizado no interior do Estado de São Paulo, em especial na região do Noroeste Paulista.

Notamos que em um período de 7 anos o empreendimento denominado NAME cresceu dois mil e quinhentos por cento, o que corresponderia a uma média de crescimento

anual superior a trezentos e cinquenta por cento. Há que se convir que, em termos econômicos, o Núcleo de Apoio a Municipalização do Ensino se apresenta como uma transação comercial de extremo sucesso. Números como estes só são possíveis devido ao fato do NAME ser parte de um poderoso conglomerado educacional, como já havíamos dito, e também pelas condições favoráveis da política e da economia mundial, também igualmente já mencionadas.

Gostaríamos de explicitar a razão de se ater sobre estes números com as palavras de Saint-Exupéry, que ao se referir às “pessoas grandes” em sua obra *O Pequeno Príncipe*, nos diz:

Elas adoram os números. Quando a gente lhes fala de um novo amigo, as pessoas grandes jamais se interessam em saber como ele realmente é. Não perguntam nunca: “Qual é o som da sua voz? Quais os brinquedos que eles preferem? Será que ele coleciona borboletas?” Mas perguntam: “Qual é a sua idade? Quantos irmãos ele tem? Quanto pesa? Quanto ganha seu pai?” Somente assim julgam conhecê-lo. Se dissermos às pessoas grandes: “Vi uma bela casa de tijolos cor-de-rosa, gerânios na janela, pombas no telhado...”, elas não conseguirão de modo algum, fazer uma idéia da casa. É preciso dizer-lhes: “Vi uma bela casa de seiscentos mil cruzeiros.” Então elas exclamam: “Que beleza!” (SAINT-EXUPÉRY, 2003, p.15)

O mesmo ocorre no cenário educacional, os números possuem um lugar de destaque e, amparadas no argumento numérico, são justificadas iniciativas mercantilistas para a educação.

Muitas poderiam ser as atitudes que visam à melhoria do ensino. Imaginemos que em uma dada escola os professores, amparados pela direção, equipe pedagógica e secretariado, resolvem reunir-se para refletir sobre sua prática. Dessa reflexão surgem algumas iniciativas visando às benfeitorias no ambiente escolar. Uma delas consiste na confecção de um material pedagógico que baseado em uma minuciosa pesquisa procura implantar junto aos alunos uma atividade autônoma do pensar autêntico, possibilitando por meio do conteúdo a constituição de um processo freqüente de interpretação e raciocínio crítico. Esta situação hipoteticamente colocada apresenta uma sólida tentativa de efetiva mudança na qualidade do ensino. Entretanto, seria esta uma situação de pouca notoriedade, correndo o risco de ser desprezada pelas autoridades educacionais, ou como diria o escrito acima, pelas “pessoas grandes”.

Em contrapartida quando uma escola diz “Estamos utilizando as apostilas do NAME, que ampliou seu campo de ação em dois mil e quinhentos por cento em um período de sete anos.”, ou ainda “Estou usando um material que já foi implantado em setenta e cinco municípios”, esta ação se enriquece no arrazoado numérico que confere um status de inovação, de modernização e de brilhantismo pedagógico.

Assim, podemos dizer que os números de crescimento do NAME, embora evidenciem apenas uma evolução econômica e não pedagógica, funcionam como grande atrativo para os políticos ávidos por autopromoção e despreparados para a gerência do ensino.

Vejamos o que é dito, quando em nossa entrevista com o coordenador do NAME, questionamos se o crescimento dos empreendimentos COC era maior no setor público ou no setor privado.

Os dois estão em expansão, mas só que com os municípios ela está bastante acentuada. Em termos de porcentagem de crescimento, pelo menos nos últimos anos, temos um crescimento além do crescimento médio de qualquer empresa no País. É inegável, mas esse crescimento médio, além de qualquer empresa do País, não se deve ao meu vocabulário, à minha capacidade de convencimento; deve-se e muito aos próprios exemplos das cidades que já são parceiras, porque se você prestar atenção na tua região, pra ficar mais fácil, nós temos Votuporanga. Nem sempre foi assim, temos Cosmorama, Tanabi, Álvares Florence, Pontes Gestal, temos Cardoso, Parisi e essa expansão já está indo para Mirassolândia. Sabe?

Tudo isso não acontece por causa da minha fluência ou da fluência do pessoal que vai lá fazer um convencimento. Isso funciona porque uma cidade vê o exemplo do que está acontecendo na outra.

São 75 municípios, em 2006. A quantidade de escolas eu vou ter que pegar a informação, porque eu não tenho. Ela é muito variável, porque eu tenho cidades que têm uma, outra cidade dezoito, a tua cidade mesmo acho que tem 14, 12 escolas, mas eu te dou aproximadamente a quantidade de alunos: são 110 mil alunos.

Esta citação nos revela algumas informações importantes. Em primeiro lugar confirma o que já havíamos dito sobre o crescimento da empresa ter sido superior ao crescimento de qualquer outro tipo de empreendimento; em seguida percebe-se a recorrência do discurso eufêmico que tenta diminuir as características comerciais desta empreitada. No entanto, há que se dizer que na maioria das cidades, como já vimos nas palavras de Bueno (2004), a municipalização, e agora acrescentamos a contratação de sistemas apostilados, de ensino é tida como dívida do prefeito – é ele quem decide, escolhe e faz este tipo de alteração na educação municipal. Logicamente quando dizemos do poder executivo municipal este se encontra neste momento apoiado por seus secretários, mas isso não revela um processo de escolha coletiva, pois o secretariado municipal geralmente é formado por cargos em comissão<sup>29</sup>, o que condiciona a ação destes profissionais à vontade do dirigente local. O que

---

<sup>29</sup> Vejamos como o dicionário eletrônico Houaiss 1.0 da Língua portuguesa (2001) corrobora a este respeito: “Comissão: contrato entre o comissário e o comitente

Comissário: indivíduo que desempenha, em caráter temporário, determinada missão para o governo ou o representa esp. em outra entidade de natureza pública ou administrativa

Comitente: que ou aquele que incumbe alguém, mediante o pagamento de uma comissão, de executar certos atos em seu nome e sob sua direção e responsabilidade”

queremos dizer é que o fato de uma cidade adotar um sistema apostilado em suas escolas municipais porque viu a cidade vizinha fazer o mesmo, não demonstra que isto é reflexo do anseio da população por uma educação de melhor qualidade, mas sim da imitação de estratégias de marketing político. Por fim, há que se convir que a última informação importante que podemos retirar da citação anterior é o grandioso número de alunos que utilizam apostilas NAME em escolas municipais: cento e dez mil alunos aproximadamente – é esta a quantia que nos foi revelada – e é importante dizer que este número refere-se apenas ao Estado de São Paulo, mais especificamente na região noroeste do Estado, abrangendo as regiões em torno de grandes municípios como Araçatuba, Botucatu, Ribeirão Preto e São José do Rio Preto.

Acreditamos que um empreendimento que envolve mais de uma centena de milhar dos nossos alunos, deve ser submetido a um rigoroso processo de reflexão. Eis a principal justificativa pela qual julgamos que este trabalho poderá consistir em um referencial útil para futuras ações pedagógicas.

Ao falar das proporções atingidas pelo NAME, nosso entrevistado revela que o sistema COC está satisfeito com estes resultados e que este sucesso deve-se à ineficiência de programas governamentais como o PNLD.

[...] o NAME, hoje, é um empreendimento de extremo sucesso, mas em primeiro lugar, porque fomos descobrindo os caminhos, e ao descobrir os caminhos nós não trouxemos absolutamente vícios de marketing, de vendas, de nada. Entramos nas escolas como pessoal de escola pública, e como pessoal de escola pública, já sabíamos exatamente o que precisávamos. Precisávamos de material? Sim, mas o que menos precisávamos nesse contexto mais amplo era de livro, até porque o FUNDEF manda, né? O PNLD manda montes de livros, no entanto, são livros assim: você faz aquela opção de livros, eles necessariamente não mandam aquele, te colocam uma lista de prioridade, mas necessariamente não quer dizer que vem. Eu, enquanto trabalhei em escola pública, me aposentei lá em 2001, eu dava aula de ciências e biologia, nunca recebi um livro que eu tivesse feito a indicação, e não raras as vezes, a gente recebia a parte de um título e outra parte de outro título, e com uma dificuldade, você não sabia exatamente qual era o seqüencial que a gente ia trabalhar, muitas vezes nos tínhamos que planejar, fazer um planejamento de trabalho anual e depois lançarmos mãos dos livros pra dizer assim: olha vamos começar na página 154, quando terminarmos na 182 vamos passar de novo para a página 27, depois vamos reverter para página 240. Pra poder fazer ajustes, o que não era muito conveniente, os alunos não dispunham desse material. Eles tinham que usar esse livro muitas vezes; eles usavam na sala, a gente levava para a sala e depois tirava dali e levava para outra sala. Não era tão farto a ponto de falar: “olha todo mundo vai levar para casa, no ano que vem vocês devolvem”, porque esse negócio de devolver é meio complicado.

Embora não seja objetivo deste trabalho contrastar as políticas federais e municipais aqui representadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pela introdução de apostilas nas escolas públicas respectivamente, há que se admitir que o PNLD, devido à fragmentação das políticas educacionais, federal e estadual e à grande influência do interesse financeiro das grandes editoras, tornou esta iniciativa do Ministério da Educação obsoleta e ineficaz. Este fato já foi relatado no primeiro capítulo onde conflitamos o histórico do livro didático com o histórico das apostilas. No entanto, também pela ocasião da comparação destes dois tipos de materiais didáticos, vimos que eles muito mais se aproximam do que se afastam tanto na forma de estruturação do saber neles contidos, quanto nos interesses econômicos que se encontram intrínsecos em todo o processo de produção e comercialização desses impressos educacionais.

Com isso podemos chegar a uma afirmação e a uma indagação. Poderíamos afirmar que o PNLD não tem suprido as demandas educacionais brasileiras, assumindo muitas vezes um caráter mais assistencialista do que educacional. E, por conseguinte, poderíamos nos indagar: será a implantação de apostilas uma iniciativa que soluciona os problemas do livro didático? Ou trata-se, apenas, de uma nova roupagem para velhos infortúnios?

Retornando ao breve panorama que estamos traçando para o NAME gostaríamos de nos ater um pouco sobre uma característica peculiar desta empresa.

Segundo nos foi relatado em entrevista, o grande diferencial que o NAME possui em relação a seus concorrentes é o acompanhamento pedagógico fornecido pela equipe pedagógica, que, além de ter papel importante na sustentação da propaganda inicial feita pelo setor comercial da empresa, também se encarrega de acompanhar as parcerias já estabelecidas. Como vimos, no início do processo de introdução de apostilas em escolas municipais apenas vendiam-se as mesmas apostilas que eram disponibilizadas às escolas particulares. Somente após a reestruturação - que como temos dito ocorreu em 1999 -, a instituição se apresenta nos moldes que delineamos. Ao falar sobre esta questão nosso entrevistado nos diz que:

É assim que as coisas funcionam no dia-a-dia nosso aqui. Quando surgiu o interesse do COC em atuar por meio de parceria junto às Secretarias Municipais da Educação? É aquela conversa inicial: FUNDEF e a possibilidade de atuarmos aí. Quando avaliamos, concluímos que o trabalho com a Prefeitura deveria ser outro, com uma significação bem marcada, particularmente no pedagógico, na proximidade, no estar juntos, estar acompanhando, então, traçamos um diferencial e fomos pioneiros no Estado de São Paulo, aliás, no País, porque outros sistemas também trabalham, mas, não existe nenhum sistema até hoje, não sei porque, talvez por dificuldades que eles tenham, que tenha um acompanhamento pedagógico, com a equipe pedagógica que faça visitas constantes como fazemos. Nós fazemos visitas a

cada dois meses por uma questão contratual, mas nunca em momento algum me lembro de um parceiro falar “olha, eu estou precisando de você aqui amanhã” e que a gente não atenda. Sabe, você suspende, você ajusta, transfere, mas você vai. Se o problema é sério, muitas vezes não é tão sério aparentemente, mas pra ele está se constituindo em um problema sério; então a gente deixa o que tiver, remonta, reorganiza e vai. Quantas vezes, hoje mesmo, eu recebi telefonemas assim: “olha, dia 4 e 5 no período de planejamento, precisamos de uma palestra”. Uma palestra do quê? Qual é o problema que está acontecendo? Quando está acontecendo um problema, nós já detectamos e vamos, organizamos uma palestra e falamos “olha, você não acha que nós devíamos fazer uma palestra ou pegar seus professores e levar em Ribeirão”. Sabe?

É interessante perceber que o fato de efetuar visitas bimestrais, demonstraria a preocupação pedagógica do grupo COC, buscando oferecer um material de qualidade, que, como é explicitado no nome da frente que cuida das parcerias municipais – NAME –, apóie a municipalização do ensino, contribuindo para que as desamparadas administrações melhorem significativamente a qualidade do ensino oferecido na cidade.

E complementa dizendo que o papel da equipe pedagógica é aconselhar e que o aconselhamento se dá da seguinte forma:

[...] ao observarmos essas realidades todas, você vai colecionando situações. E vem à mente quando você me apresenta um problema, uma situação que eu já conheço, que já vi, que já aconteceu e que achamos a melhor solução desse jeito. Você pode até tentar essa, essa, essa, mas particularmente achamos que não é ideal; o ideal seria essa porque é a mais rápida, por isso, por isso, por isso. Agora jamais vamos chegar lá e dizer: Não, você vai fazer isso. Por quê? Porque seu município é seu, a responsabilidade pelo sucesso, pela educação, pela qualidade do ensino é do professor, do seu município; a formação não é do cidadão, é do cidadão universal, mas é, sobretudo, do cidadão do município. Então, a gente briga muito por isso, nos primeiros tempos, para que o parceiro entenda. Graças a Deus, a maioria dos parceiros, das parcerias entende essa premissa e tem trabalhado muito bem. São extremamente criativos e é daí que aparece a criatividade para que a gente possa colecionar esse diferencial.

Aqui podemos fazer duas constatações importantes. Primeiro vemos que o acompanhamento pedagógico consiste em fazer uma lista de problemas educacionais e conseqüentemente uma lista de soluções ideais - como se soluções encontradas em determinados locais com características peculiares pudessem ser generalizadas para diferentes realidades, mesmo que estas possuam características diversas. A palavra acompanhar, tanto em sua significação lexicográfica, quanto na sua representação cotidiana, traz em si a idéia de um deslocamento mútuo, onde as partes que caminham estão juntas em todo ou em maior parte do tempo. Acompanhar significa vivenciar as mesmas situações, dividir os mesmos problemas, discutir as melhores soluções e efetivamente aplicá-las conjuntamente. Não dá pra

dizer “eu te acompanho com os meus conselhos”. Aconselhar é sugestão, acompanhar é agir. Por isso acreditamos que o grande diferencial do NAME seria um aconselhamento pedagógico e não um acompanhamento pedagógico.

A segunda constatação está diretamente ligada à primeira e evidencia mais uma vez o caráter predominantemente empresarial do tema em questão e refere-se à recusa de responsabilidade sobre o processo ensino-aprendizagem. Fica bem claro no trecho acima que apesar do COC vender as apostilas aos municípios, não tem nenhuma responsabilidade sobre a educação, que é obrigação do município e dos professores. Assim, é nítido o caráter comercial, ou seja: “você comprou, pagou pelos nossos conselhos e agora a responsabilidade é sua; já cumprimos a nossa parte do contrato”.

Com todas estas constatações podemos concluir que o NAME é um empreendimento educacional surgido das possibilidades empresariais inauguradas com um processo de descentralização das políticas educacionais, denominado municipalização do ensino. Toda esta situação é coerente com o cenário de economia globalizada. Assim, o sistema COC atingiu números vultosos e encaixa-se perfeitamente na lógica liberal vigente, constituindo-se um grande conglomerado educacional.

Tendo delineado os limites da situação que pretendemos analisar, partiremos agora em busca de um sólido referencial teórico para embasar nossa reflexão.



### 3. INDÚSTRIA CULTURAL E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE OS SISTEMAS APOSTILADOS

Até o momento procuramos subsidiar a compreensão de um longo processo educacional que culminou na municipalização das séries iniciais, abrindo espaço para atuação de instituições privadas de ensino, por meio de seus sistemas apostilados.

Feita a comparação entre as apostilas e seus predecessores (o livro didático), procedemos a uma discussão a respeito do processo de descentralização para podermos compreender o contexto no qual os sistemas apostilados ganharam espaço no setor público, em especial do NAME, instituição que foi tomada como exemplo significativo a ser explorado neste trabalho. Agora resgataremos muitas das explanações feitas até o momento para contrastá-las e a analisá-las por meio do referencial teórico cunhado pelo grupo de pesquisadores integrantes do que se convencionou chamar Escola de Frankfurt, ligados ao Instituto de Pesquisa Social da Universidade de Frankfurt<sup>30</sup>, e signatários da corrente teórica chamada Teoria Crítica. Esta corrente que se mantém atual e nos servirá para elucidar muitas indagações pertinentes a este trabalho. Abreu (1993, p.16) nos diz que:

A Teoria Crítica foi o legado que a Escola de Frankfurt deixou. Ela é consequência de todos os momentos históricos vividos pelos intelectuais frankfurtianos: nazi-facismo, stalinismo, primeira e segunda Guerras Mundiais, exílio na América, holocausto, aliados às suas raízes judias e economicamente abastadas, a formação no campo da filosofia ou áreas afins e finalmente à Psicanálise[...]

Sabemos que as contribuições teóricas dos frankfurtianos advêm de uma leitura do marxismo, do idealismo alemão e são enriquecidas pelas contribuições psicanalíticas de Freud. Estas teorias amadurecidas em período histórico tão denso e conflituoso como o do nacional-socialismo propiciaram conclusões que explicitam de forma bastante satisfatória os mecanismos sociais, assim como as implicações individuais destes sobre a personalidade das pessoas “livres”. E o mais pertinente é que as assertivas frankfurtianas são bastante atuais e se prestam à análise da realidade contemporânea.

---

<sup>30</sup> “[...] a Escola de Frankfurt está contida no Instituto e os dois não são sinônimos. Os membros mais comumente identificados como membros Escola de Frankfurt são: Horkheimer, Adorno, Marcuse, Benjamin, Leo Lowenthal, Franz Neumann, Henryk Groosmann Wittfogel, Pollock entre outros. [...] Os autores acima citados, por maiores que fossem as suas divergências, conseguiram manter certa coesão teórica e metodológica que propiciou, em síntese, o movimento da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, e desde então referência para a teoria marxista [...]” (ABREU, 1993, p.16)

Gostaríamos de ressaltar que teóricos da psicologia sócio-histórica que baseiam seus estudos em Vigotski, Leontiev, Luria, entre outros e inclusive no próprio Marx, classificam a psicanálise como uma psicologia burguesa e discordam de que uma possível reflexão pautada nesta corrente psicológica e nas conclusões marxianas, possa culminar em uma categoria válida de análise.

Tuleski (2004, p. 141) rejeita a psicanálise e propõe a necessidade de uma psicologia exclusivamente sócio-histórica, nos dizendo que:

Quero afirmar, portanto, a necessidade atual de superação desta visão dicotômica da psicologia que fragmenta o entendimento do homem e da sociedade, que entende o psiquismo humano como uma entidade abstrata e universal, defendendo uma compreensão de que as características humanas são históricas e determinadas pela forma de organização da sociedade em cada período. Vigotski (1991) já apontava no início do século XX para a crise da ciência psicológica e para a necessidade de construção de uma psicologia geral que compreendesse o ser humano em sua dimensão histórica. Para ele, tal psicologia só poderia efetivar-se a partir da apropriação, por parte desta ciência, do método de Marx. Somente assim, no entender deste autor, a psicologia poderia superar a dicotomia indivíduo sociedade, comum às psicologias burguesas.

Duarte (2004, p.15) comenta o artigo de Tuleski citado acima e diz que autora foi especialmente feliz porque:

[...] analisa a concepção de Freud sobre as relações entre individualidade e cultura em seu famoso ensaio O Mal-estar na civilização. Aparece então com toda a clareza por que a concepção marxista de individualidade é incompatível com a concepção freudiana, e por que todas as tentativas de articulação entre marxismo e psicanálise não lograram êxito do ponto de vista da coerência e da consistência teórica.

Vemos, portanto, que uma visão marxista ortodoxa discordaria da escolha de nosso referencial teórico, pois, segundo o que acabamos de contemplar, ao articular a leitura marxista e leitura freudiana, a Escola de Frankfurt teria caído em contradição ao adotar uma vertente psicológica ahistórica e, portanto, contrária à concepção marxista de materialismo histórico-dialético. No entanto, refutamos esta posição, pois acreditamos que de forma alguma a Teoria Crítica seja incoerente ou inconsistente. A nosso ver ao considerar os conceitos marxistas e psicanalíticos, os frankfurtianos valeram-se de uma profunda compreensão dos mecanismos psíquicos para melhor explicar como os mecanismos sociais valem-se destes aspectos para coagir e controlar as massas. Desta forma, as reflexões de Marx a respeito, do capital, do trabalho e das divisões de classes, podem ser melhores ser compreendidas por

meio das relações psíquicas do Id, do Ego e do Superego e também de conceitos como a sublimação.

A esse respeito podemos citar as palavras de Zuin (1992, p.130):

Desse modo, a noção de psicanálise dos teóricos de Frankfurt, pode sugerir novas categorias de análise, possibilitando aos teóricos da sociologia da educação um melhor conhecimento de como os professores e alunos tomam parte no sistema de produção e reprodução cultural, na tentativa de esclarecimento do processo de produção de ideologias, podendo identificar práticas que rompem, ao invés de dar continuidade, as formas existentes de dominação social e psicológica.

Por esta razão concluímos que a Teoria Crítica está um passo adiante da teoria marxista e da teoria psicanalítica, pois foi capaz de absorver os ensinamentos destas duas correntes teóricas importantes e formular categorias bastante complexas e que postulam satisfatoriamente sobre a atual realidade capitalista.

No entanto, é preciso ressaltar que:

[...] uma teoria crítica em educação que tem a pretensão de ser globalizante a ponto de fornecer respostas a todas as questões, certamente não seria aceita pelos frankfurtianos, pois se transformaria exatamente, naquilo que justamente se pretende criticar, ou seja, numa concepção positivista de reflexão das relações humanas. (ZUIN 1992, p.19)

Compartilhando desta premissa queremos desde já nos eximir da pretensão de postular questões abrangentes e definitivas - buscamos apenas refletir sobre um processo atual do meio acadêmico e almejamos que este trabalho seja fonte de futuras discussões a respeito do que trataremos. Independentemente da concordância ou da discordância do que dissertarmos, desejamos ser instigadores do pensamento e da análise crítica.

Trataremos neste capítulo de questões abordadas pela Teoria Crítica, em especial por Theodor W. Adorno, notório representante da Escola de Frankfurt.

### **3.1 Sobre o Conceito de Esclarecimento**

Ao abordarmos a introdução de Sistemas Apostilados em escolas públicas estamos lidando diretamente com um processo ligado à formação de crianças. A discussão sobre o processo educativo e formativo é bastante recorrente no cenário educacional, e não poderíamos passar ao largo destas questões. No entanto, se pretendemos analisar nossa atual conjectura educacional pelo viés frankfurtiano, somos remetidos a um primeiro conceito chave: Aufklärung.

A tradução deste termo alemão utilizado primeiramente por Kant e posteriormente por Adorno e Horkheimer, tem gerado discordância devido à vastidão de significados que o termo possui no seu idioma de origem. Divergências a parte adota-se como equivalente na língua portuguesa o termo Esclarecimento.

A tradução do termo pode melhor ser explicada por Guido Antonio de Almeida (1985, p. 07), tradutor do livro *Dialektik der Aufklärung* (Dialética do Esclarecimento) escrito por Adorno e Horkheimer:

A tradução de *Aufklärung* por esclarecimento requer uma explicação: porque não recorremos ao termo iluminismo, ou ilustração, que são as expressões mais usuais entre nós para designar aquilo que também conhecemos como a Época ou Filosofia das Luzes? Em primeiro lugar, como não poderia deixar de ser, por uma questão de maior fidelidade: a expressão esclarecimento traduz com perfeição não apenas o significado histórico-filosófico, mas também o sentido mais amplo que o termo encontra em Adorno e Horkheimer, bem como o significado corrente de *Aufklärung* na linguagem ordinária. É bom que se note, antes de mais nada, que *Aufklärung* não é apenas um conceito histórico-filosófico, mas uma expressão familiar da língua alemã, que encontra um correspondente exato na palavra portuguesa esclarecimento, por exemplo em contextos como: *sexuelle Aufklärung* ( esclarecimento sexual ) ou *politische Aufklärung* ( esclarecimento político). Nesse sentido, as duas palavras designam, em alemão e em português, o processo pelo qual uma pessoa vence as trevas da ignorância e do preconceito em questões de ordem prática (religiosas, políticas, sexuais, etc.).

Julgamos importante destacar esse trecho de Guido sobre a tradução do termo, pois a tradução de um conceito tem implicações na compreensão do próprio conceito e, assim, não corremos o risco de distorcer as categorias teóricas criando ruídos discursivos em nossa análise.

Como já dissemos, os Frankfurtianos não foram os primeiros a postularem sobre o Esclarecimento. Anteriormente o filósofo Immanuel Kant escreveu um texto intitulado: Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”? Floriano de Sousa Fernandes (2005) ao traduzir este texto de Kant também fez a mesma ressalva que Guido A. de Almeida, advertindo que embora o termo Esclarecimento não seja perfeitamente equivalente à *Aufklärung*, devido à multiplicidade de significados que esta palavra possui na língua alemã, é a que melhor traduz este conceito, evidenciando tratar-se de um processo e não de uma corrente filosófica.

Cabe-nos agora então nos debruçarmos no conceito de Kant – *Aufklärung* -, que, de agora em diante, será mencionado apenas como esclarecimento.

Sua definição é clara e precisa. Vejamos:

Esclarecimento [Aufklärung] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. (KANT, 2005, p.63)

Vemos que para melhor entender a definição de esclarecimento devemos perceber que para Kant as ações humanas podem ser guiadas pelo entendimento das pessoas que as praticam ou pelo entendimento de outrem. Se tomo uma decisão que julgo ser necessária, justa e moralmente correta, consciente de quais são as conseqüências do meu ato ou da omissão do mesmo, estarei agindo de acordo com meu entendimento. Por outro lado, se tomo uma decisão porque meus guias espirituais assim recomendam, ou talvez, por que tenha visto outros procederem deste modo e me sinto obrigado a fazê-lo, mesmo sem refletir se aquilo seria correto, fazendo-o apenas para ser socialmente aceito, ainda que seja por influência de amigos ou familiares, estarei agindo sob tutela de outros. Neste último caso o indivíduo estaria preso a sua menoridade. Em suma quem age sob tutela não possui esclarecimento, ainda não se emancipou e permanece preso às vicissitudes da menoridade. Já naquela situação em que é empregado seu próprio entendimento e julgamento tratar-se-á de um indivíduo esclarecido.

No nosso dia-a-dia estamos acostumados a lidar com a palavra menoridade em outro âmbito: o penal. Algumas discussões já foram travadas no território nacional acerca da questão da menoridade, ou seja, a respeito da legislação que define a faixa etária de penalização legal de um sujeito. Atualmente uma pessoa é responsabilizada judicialmente pelos seus atos se tiver idade igual ou superior a dezoito anos, pois é considerado apta para tomar decisões e fazer julgamentos cotidianos; já o indivíduo que tem idade inferior é considerado sob tutela da família, tendo esta que responder pelos seus atos. Para Kant, no entanto, a questão da menoridade não se resume à idade, pois o indivíduo pode estar avançado na idade adulta e ainda permanecer na menoridade. A questão da menoridade é diretamente relacionada à autonomia da pessoa, pois ser tutelado significa ausência de autonomia, de controle e decisão. Tutelado, o indivíduo age de acordo com preceitos alheios, que podem advir de outros sujeitos ou até mesmo de instituições, organizações, religiões, sindicatos, personalidades, políticos, mídia, dentre outros que podem gerir as decisões de pessoas, de grupos ou até de uma população inteira.

Outro aspecto interessante da concepção kantiana é que não são os tutores os únicos culpados da situação de menoridade - os tutelados são os principais responsabilizados por

agirem sob tutela. Segundo o filósofo, o fato de uma pessoa possuir entendimento suficiente para julgar e gerir determinada situação e não o fazer por esperar as diretrizes dadas por seu tutor, implicará na sua total responsabilidade por manter-se na menoridade, pois falta-lhe apenas decisão e coragem para emancipar-se.

Kant (2005, p.64) é incisivo nesta questão e defende veementemente a culpabilidade do homem por sua própria menoridade.

A preguiça e a covardia são as causas pelas quais uma tão grande parte dos homens, depois que a natureza de há muitos os libertou de uma direção estranha (naturaliter maiorennis), continuam no entanto de bom grado menores durante toda a vida. São também as causas que explicam por que é tão fácil que os outros se constituam em tutores deles. 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.

Não nos ateremos aqui à questão da preguiça e da covardia discorrendo uma defesa romântica do ânimo e da coragem como seus respectivos meios de superação. Focalizaremos dois aspectos que julgamos centrais na fala de Kant e que embora seja datada de 1783 se mostram extremamente atuais, a saber: a omissão e o medo da supervisão.

Vemos que é exposto o fato de a menoridade proporcionar conforto ao indivíduo tutelado, pois, ao se omitir das tomadas de decisão e dos julgamentos necessários a suas ações, ele se tranqüiliza, pois sente a impossibilidade de ser responsabilizado. Esconde-se atrás de sua religião, de sua condição social, da marca de seus jeans, do livro de auto-ajuda, fazendo que o objeto de sua tutela transforme-se em escudo que o livrará da realidade ofuscando aquilo que lhe desagrada, seja na sua própria conduta ou nas conseqüências por ela desencadeadas.

Talvez isto explique o surgimento de várias denominações religiosas que promovem cultos destinados a empresários, expondo como a devoção, a doutrina e assiduidade do dízimo podem levar a um rápido e abençoado enriquecimento. Os profissionais que aderem a este tipo de situação abrem mão dos seus conhecimentos a respeito da realidade sócio-econômica do mercado empresarial, para entregarem-se à tutela de uma religião, procurando omitir-se de seus atos, que poderiam acusá-lo de enriquecimento ilícito ou imoral.

Outros muitos exemplos de atitudes tuteladas que geram a possibilidade de omissão poderiam ser citados. Um deles é o recorrente discurso que a mídia faz do altruísmo e do

empreendedorismo; muitas atitudes são tomadas sob a égide destas prolixas posturas. No setor educacional também os indivíduos se deixam tutelar pelas políticas empreendedoras e voluntárias, entregam-se à tutela da classe dominante que visa eximir a culpa do governo e dos mais abastados pelas precárias condições da massa. O indivíduo que aceita esta visão sente-se aliviado, pois ao se dizer voluntário e empreendedor acredita estar cumprindo seu papel de cidadão – sem ter na maioria dos casos ciência de sua tutela – e não enxerga o caráter manipulador e paliativo deste tipo de postura. No entanto, medidas paliativas, via de regra, são mais fáceis que um empenho político verdadeiramente autônomo. Dessa forma ele não se sente obrigado a lutar por melhorias junto a seus pares, aceitando a visão passada por seus tutores sem mais questionamentos, mas também sem mais esforços. Parece que neste ponto Kant postulou acertadamente: o homem sente um desejo imenso de não esforçar-se.

Estamos no auge da política do menor esforço, principalmente se tratarmos de esforço mental. Cada dia mais o verbo pensar entra em desuso. Questionar pode ser uma atividade exaustiva, pode exigir um esforço que a maioria das pessoas não está disposta a fazer.

O outro ponto que também achamos central é o medo da supervisão. Muitas vezes deixamos-nos a mercê da tutela de outrem pelo simples fato de nos eximir da reprovação. Há que se convir que para um sujeito que tenha sido criado em meio a uma comunidade religiosa, criticar a hipocrisia de determinadas beatas, causar-lhe-ia uma enorme desaprovação que poderia excluí-lo de sua comunidade. Pensando em outra realidade poderíamos pensar em um jovem que por entender de poesia e música não gostasse dos repetitivos e lascivos ritmos binários que animam as baladas adolescentes. Digamos que sua predileção fosse por músicas elaboradas, com complexos arranjos e riqueza expressiva. Com certeza este jovem teria se libertado da tutela do mercado fonográfico; no entanto, isto culminaria numa rejeição em massa dos seus pares, que o tachariam de careta e ultrapassado.

Outros tantos são os ambientes, pessoas, instituições e ideários que nos tutelam e sancionam aqueles que deles divergirem.

Embora constatem que muitos são os apelos e sanções feitos pelos tutores, concordamos com Kant no que diz respeito à existência da menoridade se efetivar principalmente por responsabilidade dos tutelados. Tornar-se esclarecido implica na coragem de não se omitir e de lutar contra as sanções que isto possa ocasionar.

Para o filósofo em questão a realidade acima é tão arraigada que gera uma naturalização da menoridade, fazendo com o homem desenvolva por ela uma forte afetividade. Vejamos:

É difícil portanto para um homem em particular desvencilhar-se da menoridade que para ele se tornou quase uma natureza. Chegou mesmo a criar amor a ela, sendo por ora realmente incapaz de utilizar seu próprio entendimento, porque nunca o deixaram fazer a tentativa de assim proceder. Preceitos e fórmulas, estes instrumentos mecânicos do uso racional, ou antes do abuso, de seus dons naturais, são grilhões de uma perpétua menoridade. Quem deles se livrasse só seria capaz de dar um salto inseguro mesmo sobre o mais estreito fosso, porque não está habituado a este movimento livre. Por isso são muito poucos aqueles que conseguiram, pela transformação do próprio espírito, emergir da menoridade e empreender então uma marcha segura. (KANT, 2005, p.64)

Eis a questão que dificulta na visão kantiana a efetivação do esclarecimento, o indivíduo fica atado à menoridade. A vivência tutelada e a inexperiência da atividade emancipada fazem com o sujeito sinta que a tutela a qual se submete é uma de suas características ontológicas, repudiando a possibilidade de se libertar desse jugo. A situação lhe parece agradável, pois ele possui fórmulas e preceitos racionais válidos que o ajudam a postular sobre variadas questões, suas soluções já são pré-definidas, é confortável aplicá-las, a ausência de pensamento é cômoda e traz sensação de segurança. Haja o que houver haverá uma receita pronta para me socorrer! Realmente deve ser este o pensamento de um indivíduo tutelado.

Por isso Kant duvida da possibilidade de um esclarecimento individual e revolucionário, onde, de um momento para outro, se perceba o caráter limitador da tutela, fazendo com que a insatisfação rompa os grilhões da menoridade.

É nesse ponto que o filósofo defende que o esclarecimento deve ocorrer em forma de processo, evidenciando que sua realização deva ser feita muito lentamente pelo público, pois a revolução apenas destituiria uma forma de jugo e preconceito para dar lugar a outra forma de preconceito. Somente a liberação lenta da menoridade conseguirá estabelecer uma situação de esclarecimento.

Ao terminar seu célebre texto Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”?, Kant (2005, p.69) faz uma explanação interessante. A saber:

Se for feita a pergunta: “vivemos em uma época esclarecida [aufgeklärt]”?, a resposta será: “não, vivemos em uma época de esclarecimento [Aufklärung]”. Falta ainda muito para que os homens, nas condições atuais, tomados em conjunto, estejam já numa situação, ou possam ser colocados nela, na qual em matéria religiosa sejam capazes de fazer uso seguro e bom de seu próprio entendimento sem serem dirigidos por outrem.

Uma sociedade administrada nos coloca duas dificuldades, a saber: a incapacidade de nossos contemporâneos de usar de próprio entendimento em suas ações, e a falta de



compreensão do esclarecimento enquanto processo. Assim a resposta kantiana é bastante pertinente à realidade atual. Nós também estamos longe de uma realidade esclarecida; há que se ressaltar, no entanto, que este talvez não seja o maior objetivo para quem busca a superação da minoridade. Dizer-se esclarecido pode ser então a negação do próprio esclarecimento. Se o compreendermos como processo, veremos que os indivíduos e até mesmo a própria humanidade, estão em um processo de constante conhecimento; dessa forma, o nosso entendimento tende a aumentar, a se modificar e até mesmo a refutar-se. Assim com um cabedal de conhecimentos em contínua transição, não poderia se decretar uma situação efetivamente esclarecida. Seria esta uma atitude que poria abaixo o conceito do esclarecimento; enquanto processo contínuo e nesse ponto Kant (2005, p. 68) corrobora dizendo:

Uma época não pode se aliar e conjurar para colocar a seguinte em um estado em que se torna impossível para esta ampliar seus conhecimentos (particularmente os mais imediatos), purificar-se dos erros e avançar mais no caminho do esclarecimento [Aufklärung]. Isto seria um crime contra a natureza humana, cuja determinação original consiste precisamente neste avanço.

É importante afirmarmos então que de acordo com Kant o esclarecimento não possui um fim em si mesmo e que, por conseguinte, a humanidade não tem sequer o direito de se dizer esclarecida, pois isto, além de ser a negação de sua própria natureza, constituiria um crime para com as gerações vindouras. Se assim compreendermos o esclarecimento como um processo dinâmico e contínuo, possuiremos subsídios para compreender o uso que os frankfurtianos, em especial Adorno e Horkheimer, fazem deste conceito.

Antes de encerrarmos nossa excursão pelo pensamento kantiano e aprofundarmos o conceito de esclarecimento na visão frankfurtiana, desejamos recorrer mais uma vez às palavras de Kant (2005, p. 65):

Ouçó, agora, porém exclaimar de todos os lados: não racioneis! O oficial diz: não racioneis, mas exercitai-vos! O financista exclama: não racioneis, mas pagai! O sacerdote proclama: não racioneis, mas crede! (Um único senhor no mundo diz: racionai, o quanto quiserdes, e sobre o que quiserdes, mas obedecei!) Eis aqui por toda a parte a limitação da liberdade. Que limitação, porém, impede o esclarecimento [Aufklärung]? Qual não o impede, e até mesmo o favorece? Respondo: o uso público de sua razão deve ser sempre livre e só ele pode realizar o esclarecimento [Aufklärung] entre os homens. O uso privado da razão pode ser limitado, sem contudo por isso impedir notavelmente o progresso do esclarecimento [Aufklärung].

O apelo pela ausência do não raciocínio continua forte no panorama atual. É bastante válido, portanto, que ao fazer uso público ou privado da razão<sup>31</sup>, que estejamos sempre atentos à necessidade de manter-nos livres, evitando o cerceamento do esclarecimento.

Na ânsia de compreender melhor o esclarecimento como processo inerente da atividade humana, os frankfurtianos debruçaram-se sobre este termo, tecendo colocações contundentes e proveitosas a esse respeito. Zuin (1998, p.10), em sua tese de doutoramento, levanta uma questão interessante que parece ter instigado Adorno e Horkheimer a postularem sobre o assunto.

É de estarecer a constatação de que atualmente temos as condições objetivas de simplesmente eliminar a fome da face da terra e, ao invés disso, o que observamos é justamente a reprodução da miséria e da barbárie. Possuímos o aparato técnico que nos capacita finalmente a tão sonhada e prometida liberdade, porém nos acostumamos cada vez mais com a perene reprodução das necessidades. Mas será que essa é uma contradição específica, e até mesmo exclusiva, da sociedade capitalista? Ou ela acompanha a humanidade desde o seu início?

Ao perceberem esta contradição Adorno e Horkheimer dedicam-se a contemplá-la mais detidamente e nos proporcionam reflexões sobre o processo de esclarecimento, originado na antiguidade, demonstrando as formas explicativas realizadas pela humanidade desde a narrativa mítica até a dita “época das luzes”, e nos propiciam uma visão bem clara da natureza dialética do esclarecimento – tanto é que cunham um livro durante o exílio nos EUA, com esse mesmo nome: *Dialética do esclarecimento*.

Nosso trabalho tomará esta obra de Adorno e Horkheimer como base teórica para as conclusões aqui realizadas, assim como o trabalho de pesquisadores que nos antecederam na compreensão dos conceitos frankfurtianos.

Segundo Abreu (1993, p.27):

Foi durante o exílio nos Estados Unidos que Adorno e Horkheimer se aproximaram, formando uma parceria intelectual fecunda, no decorrer deste século. Juntos, escreveram **Dialética do Esclarecimento**, publicado em 1947, na qual explicitam o sentimento de “melancolia de esquerda” por concluírem que o Iluminismo produziria o seu oposto – a servidão humana.

E mais adiante completa que:

Na obra “*Dialética do Esclarecimento*” encontra-se a descrição da trajetória do homem em seu processo de esclarecimento e emancipação das forças primitivas. Neste texto, os autores seguem a tradição iluminista do século

---

<sup>31</sup> “Entendo contudo sob o nome de uso público de sua própria razão aquele que qualquer homem, enquanto sábio, faz dela diante do grande público do mundo letrado. Denomino uso privado aquele que o sábio pode fazer de sua razão em um certo cargo público ou função a ele confiada.” (KANT 2005, P.66)

XVIII e apóiam a tese de que o homem vem afastando-se das forças irracionais tornando-se um ser racional, autônomo e dono de si. (p.32)

Vemos que nesta obra clássica de Adorno escrita conjuntamente com Horkheimer encontraremos subsídios teóricos de grande valia. Procuraremos discorrer sobre a natureza da Dialética do Esclarecimento presente na visão frankfurtiana.

Ao ler a obra de Adorno e Horkheimer podemos dizer que é feita um relação entre esclarecimento e mito, demonstrando como aquele visa à superação deste ao mesmo tempo em que possui características que já lhe eram inerentes. O termo mito que deriva da palavra grega *mythos* significando fábula, narrativa, ação, pode ser melhor compreendido se analisarmos a definição feita pelo Dicionário de Termos Literários de Massaud Moisés (1982, 341):

Pondo-se a parte o vulgar e pejorativo sentido de “lenda”, “ficção”, “ilusão”, o vocábulo “mito” guarda uma ambigüidade que tem dado azo a intensa e ardente discussão, ainda longe de esgotar-se ou de apresentar sinais de cansaço. Um esforço discriminativo que se desejasse organizado e coerente, deveria iniciar-se pela separação das perspectivas segundo as quais o problema tem sido focalizado: a Filosofia, a Lingüística, a Psicologia, a Teologia, a Antropologia, a Crítica Literária têm sido alguns dos principais prismas escolhidos pelos especialistas no assunto. Não raro, empregam-se mais de um enfoque, diligenciando certamente abarcar o maior número de aspectos numa síntese ideal.

Do ponto de vista antropológico e filosófico, o mito é encarado como a palavra que designa um estágio do desenvolvimento humano anterior à História, a Lógica e a Arte. Corresponderia à “história do que se passou in illo tempore, a narrativa do que os deuses ou os seres divinos fizeram no começo do Tempo. ‘Dizer’ um mito é proclamar o que ocorreu ab origine. Uma vez ‘dito’, isto é, revelado, o mito torna-se verdade apodítica: funda a verdade absoluta” [...]

Esta explanação feita extrapola a explicação lexicográfica e faz contextualizações do termo mito importantes para a compreensão do desenvolvimento do próprio conceito de Esclarecimento. O primeiro aspecto relevante é o fato do mito não constituir apenas uma narrativa fictícia, mas sim o primeiro estágio explicativo do desenvolvimento do saber humano. O mito busca a explicação de fenômenos ainda não compreendidos. O interessante é que perante a impossibilidade de compreensão de fenômenos, em especial, os naturais, o mito atribui a sua ocorrência à vontade e às peripécias de diversas divindades. Assim, temos uma explicação sobrenatural para os fenômenos que intrigavam as pessoas.

Nesse sentido, explica-se o caráter apodítico do mito, pois este busca, por meio da íntima ligação entre o biológico e o sagrado, o convencimento das pessoas, demonstrando como as atos dos deuses, semideuses e heróis desencadearam uma série de conseqüências;

portanto, busca demonstrar que a verdade dos fatos consiste na compreensão destas ações e suas diretas conseqüências. Neste sentido o mito adquire uma postura de verdade absoluta.

Moisés (1982) completa a compreensão do termo mito indicando que este pode ser compreendido como uma macrometáfora, que imaginativamente reflete de forma não lógica o enfrentamento do mundo.

É a partir desta explanação que podemos compreender o interesse de Adorno e Horkheimer sobre o mito, pois este é o estágio antecessor do Esclarecimento. Devido a este caráter precursor, percebemos uma relação entre mito e Esclarecimento, fazendo com que o primeiro já possuísse as premissas do posterior e, que, inversamente, o último herdasse características do que o precede.

Assim, para Adorno e Horkheimer (1985, p. 23): “O mito queria relatar, denominar, dizer a origem, mas também expor, fixar, explicar. Com registro e a coleção dos mitos, essa tendência reforçou-se. Muito cedo deixaram de ser um relato, para se tornarem uma doutrina.”

Isto revela que o mito já possui as bases para a estruturação do esclarecimento. No entanto, a obra que tomamos como base de nossas discussões nos diz que: “O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber. Bacon, ‘o pai da filosofia experimental’, já reunira seus diferentes temas. [...] Haja vista que ‘a superioridade do homem está no saber, disso não há dúvida.’” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 19).

Eis um fato que merece nossa atenção: sendo o Esclarecimento uma tentativa de superação e desencantamento do mito, pode conter características que lhe eram inerentes? Este é o cerne do caráter dialético do Esclarecimento e, embora compreender esta postulação de alta complexidade seja de difícil realização, buscaremos discorrer a este respeito.

Seguindo o raciocínio dos autores:

No trajeto para a ciência moderna, os homens renunciaram ao sentido e substituíram o conceito pela fórmula, a causa pela regra e pela probabilidade. [...] As categorias, nas quais a filosofia ocidental determinava sua ordem natural eterna, marcavam os lugares outrora ocupados por Ocnos e Perséfone, Ariadine e Nereu.[...] O esclarecimento, porém, reconheceu as antigas potências no legado platônico e aristotélico da metafísica e instaurou um processo contra a pretensão de verdade dos universais acusando-a de superstição. [...] O que não se submete ao critério da calculabilidade e da utilidade torna-se suspeito para o esclarecimento. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 19).

Procedemos assim ao entendimento de que o processo de superação buscado pela filosofia na realidade recaiu na mesma lógica absolutizante do mito. Ou seja, para Adorno e Horkheimer o mito provém do medo do desconhecido, da necessidade de explicar certos

fenômenos naturais internos e externos do homem. Assim, surgem as narrativas míticas baseadas em eventos sobrenaturais e na vontade dos deuses - que se relacionam com os mortais -, possibilitando a existência de semideuses e de heróis.

Os mitos, como já dissemos, constituem uma fonte de explicação; no entanto, surgida da estranheza do homem por fatos desconhecidos e baseada em divindades, torna-se uma verdade universal e absoluta que visa diretamente a naturalização do homem e o controle social.

Diante deste panorama a ciência positivista propõe que haja um desencantamento e superação do mito, por meio do esclarecimento. Ao propor este processo o lugar que era ocupado por deuses, semideuses e heróis é cedido às regras, a calculabilidade e a técnica. Tem-se então definido um padrão científico, pois, como citamos acima, tudo o que não se encaixa neste critério é tachado como supersticioso e descartado pelos indivíduos esclarecidos. Vemos então que surge um outro modelo explicativo, mas que, no entanto, prevalece a premissa de que é necessário um padrão universal para a definição da verdade. É nesse ponto que Adorno e Horkheimer postulam a respeito da imanência do esclarecimento no mito e da permanência de características míticas no esclarecimento.

Zuin (1998, p.16) disserta a este respeito. Vejamos como sua fala pode esclarecer o que buscamos delinear:

No curso de filosofia positiva, Comte elabora frente ao estágio teológico uma crítica ao processo de absolutização do chamado conhecimento primitivo que é construído através da idolatria dos seres sobrenaturais e que fornece, dessa forma, as necessárias racionalizações quanto aos fenômenos das naturezas interna e externo.

Ironicamente, nota-se o mesmo processo de absolutização do conhecimento nas bases do positivismo comteano, pois cabe a interpretação correta das leis que regulam os fenômenos o mesmo poder absoluto de resolução das contradições entre sujeito e objeto e das justificativas de condutas que outrora pertenceu aos deuses e à força metafísica da idéia. A verdadeira interpretação conduziria à acalentada previsibilidade das conseqüências dos comportamentos. Sendo assim, estariam balizadas as condições de um relacionamento harmônico entre os homens, pois finalmente, a objetivação da razão por meio da técnica faria com que eles pudessem se emancipar enquanto cidadãos.

Percebemos na fala acima que a natureza interna e externa do ser humano gera inúmeras contradições que necessitam de resolução. A busca por essa resolução levou os homens à busca de formas explicativas. A primeira forma explicativa que é citada acima, denominada conhecimento primitivo, parece-nos ser a narrativa mítica que é baseada na idolatria de seres sobrenaturais, o que segundo Comte constituiria uma absolutização do conhecimento. O positivismo Comteano propõe em contrapartida a este tipo de conhecimento

que a correta interpretação das leis que regulam os fenômenos, conduziria à resolução das contradições existentes, proporcionando a previsibilidade e um relacionamento harmônico. Zuin nos adverte, porém, que a postura positiva ao estabelecer a previsibilidade e o privilégio das técnicas e regras, torna-se tão absolutizante quanto o mito.

Assim Adorno e Horkheimer (1985, p.23) brilhantemente nos alertam de que “Os mitos, como os encontraram os poetas trágicos, já se encontram sob o signo daquela disciplina e poder que Bacon enaltece como o objeto a se alcançar.” Vemos, portanto, que o que era defendido como novidade, há muito já se implantara e que na realidade houve apenas uma transferência do sujeito do fazer, que antes podia ser denominado como o poder das divindades e agora passa a ser o poder da instrumentalização. Nossas colocações podem ser aqui ratificadas novamente pelas palavras de Zuin (1998, p.16):

A aspiração do esclarecimento (Aufklärung) de poder livrar de uma vez por todas o ser humano do medo do inexplicável, oriundo tanto da natureza externa quanto da natureza interna, encontra seu ápice na defesa comteana dos princípios do positivismo. A instrumentalização da razão técnica seria a premissa central para o crescimento de uma sociedade mais justa e equilibrada. Contudo, 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.

Este pode ser considerado o grande argumento para a sustentação da tese de que o esclarecimento permanece tão absolutizante quanto o mito. Como pode uma realidade dita esclarecida sustentar a contradição imanente à humanidade desde os primórdios? Dessa forma, o desenvolvimento técnico ocorre em mão única, pois do outro lado há regressão, que conduz à barbárie e à destruição das naturezas internas e externas. Ou seja, civilização e barbárie caminham juntas.

Neste ponto concluímos que a noção de Esclarecimento (Aufklärung) de Kant e de Adorno e Horkheimer, aproximam-se à medida que nos parece claro que também para estes últimos a compreensão do termo em questão valida-se como processo.

Assim, dizemos por que a crítica feita ao mito e ao Esclarecimento na visão positivista se embasa no caráter absolutizante que assumem. Portanto, acreditamos que esta fala faz eco à visão kantiana no que concerne ao entendimento do esclarecimento como processo de conhecimento, que, pautado na dúvida do homem, desenvolve-se sempre, legando às futuras gerações a incumbência de duvidar e contribuir para um processo que não finda e não pode ser feito de forma tutelada – seja esta tutela exercida pelas divindades ou pela instrumentalização da razão.

É nesse sentido que Zuin (1998, p.17) afirma que:

[...]a inexauribilidade, a repetição do significado e o controle obtido não são características exclusivas do mito, mas também estão presentes numa sociedade regida pelo princípio do equivalente, cujo cálculo matemático espraia-se de tal forma que alcança o status de espírito absoluto, se pudermos aqui utilizar uma terminologia hegeliana.

Eis o cerne da crítica feita por Adorno e Horkheimer. Estes não admitiam que a racionalização e a lógica positivista assumissem um espírito absoluto conferindo-o também ao esclarecimento. Analisando esta questão vimos que os autores dirigem-se ao mito para demonstrar que este já possuía em si o esclarecimento e que este, ao suplantar aquele, adquire suas características. No entanto a análise não para por aí; nossos pensadores fazem questão de mostrar que há um preço a pagar pelo processo de evolução da lógica que converteu o mito em esclarecimento. A saber:

O mito converte-se em esclarecimento, e a natureza em mera objetividade. 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 para-ele. Nessa metamorfose a essência das coisas revela-se como sempre a mesma, como substrato da dominação. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 19).

Como já vimos nas palavras de Abreu (1993) a Teoria Crítica é importante referência para a teoria marxista, embora também tenhamos discorrido as divergências a este respeito, postuladas pelos pesquisadores marxianos. No entanto, se permanecemos com a visão de Abreu, podemos afirmar que quando Adorno e Horkheimer discutem sobre o preço pago pela conversão do mito em esclarecimento, designando este ônus como a existência da alienação, este último termo é adotado em uma visão marxista.

E se estivermos corretos nessa constatação podemos dizer que a alienação<sup>32</sup> citada pelos frankfurtianos é entendida como um processo social. A produção da cultura provém da transformação da natureza, gerando aspectos materiais e intelectuais que se integram. No entanto, neste processo de produção da cultura a humanidade perde o controle sobre a sociedade e a cultura por ela produzidas, proporcionando o inverso e fazendo que a criatura domine o seu criador – quando este processo se efetua temos a alienação. Nesta visão

---

<sup>32</sup> O conceito de alienação aqui desenvolvido é baseado em explanações feitas pelo Prof. Dr. Newton Duarte, em aulas proferidas na disciplina Epistemologia do Trabalho Educativo, do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar – Curso Mestrado- da Faculdade de Ciências e Letras, UNESP – Campus de Araraquara, no segundo semestre do ano de 2006

podemos dizer que esta dominação pode efetivar-se por meio do domínio de divindades, que criadas pelo próprio homem passam a doutriná-lo, a exemplo do que temos visto na narrativa mítica ou ainda na forma de uma dominação de seres reais como o mercado ou a lógica unívoca da ciência positivista.

No entanto, podemos dizer que a compreensão da alienação como ônus gerado pela substituição do mito pelo esclarecimento, é maior do que pode parecer a primeira vista, pois a alienação, aqui compreendida como processo de dominação do criador pela sua criação, tem como corolário imediato a ruptura entre a riqueza material e cultural e a vida dos seres humanos. É o processo de alienação que justifica a existência da contradição, anteriormente citada, que gera um antagonismo entre o avanço técnico, científico e cultural diante da crescente regressão que mutila as naturezas internas e externas do ser humano. Assim, justifica-se a existência hoje de contradições como linguagem escrita/analfabetismo, produção de alimentos/fome, contingente profissional/desemprego, democracia/corrupção dentre tantas outras rupturas que geram a crescente regressão da humanidade, embora haja uma grande evolução das forças técnico-explicativas.

É nesta direção que Adorno e Horkheimer apontam quando dizem que o Esclarecimento comporta-se como ditador, utilizando seu conhecimento das coisas para manipulá-las e, assim, subjugar-las. Nesse ponto gostaríamos de nos aproximar ainda mais da teoria marxiana e afirmar que este processo ditatorial assume maior significância no capital: gerado pelo homem passa a dominá-lo e efetiva as principais situações alienantes da nossa atualidade. É mister nesse trabalho evidenciar a influência permanente do capital nas políticas educacionais, demonstrando o quanto está implícito em certas medidas educacionais o potencial ditador do mercado. Já dissertamos sobre isto ao dizer do interesse financeiro do BIRD, assim como dos interesses das editoras e sistemas privados de ensino na realidade das escolas públicas brasileiras. A esse respeito podemos recorrer às acertadas reflexões de Zuin (1998, p.23), nas quais afirma com bastante propriedade que:

É no capitalismo que o esclarecimento aferra-se ainda mais à sua contradição imanente: nunca houve na história da humanidade um período como esse no qual o progresso incalculável das forças produtivas fosse atrelado a uma degradação inédita tanto da natureza externa quanto da natureza interna. O devaneio da formação, que representa o ápice do desejo de reconciliação do esclarecimento com a sua própria contradição interna, sobreviverá apenas no plano ideológico na sociedade do capitalismo tardio.

Zuin demonstra satisfatoriamente que o capitalismo contribui para que o processo de esclarecimento, enquanto advento da calculabilidade e da instrumentalização técnica, culmina na alienação e gera uma inversão onde os cientistas não mais deliberam sobre as hipóteses e



os fatos; ficam, assim, as evoluções conceituais e tecnológicas subjugadas pelo interesse industrial, servindo a interesses de dominação, inclusive a interesses militares.

A fim de exemplificar a relação de dominação e alienação, Adorno e Horkheimer metaforizam a respeito da narrativa homérica das aventuras de Ulisses. Ao discorrer sobre a passagem do Caso das Sereias<sup>33</sup> demonstram que surgimento da astúcia relaciona-se diretamente às leis mitológicas. Ao usar da astúcia Ulisses consegue ludibriar o mito, mas paga um alto preço, pois:

Se o escravo se encontra alienado, o senhor também se aliena, pois se o senhor se relaciona com a coisa pela mediação do servo, dependendo sobremaneira desse, abandona o aspecto da independência ao dominado, que trabalha indiretamente. Assim, de acordo com Adorno e Horkheimer, a necessária distância estabelecida entre o sujeito e o objeto, que é o pressuposto básico da abstração e, porque não dizer, da própria projeção do pensamento, encontra-se ancorada na distância em relação à coisa que o senhor conquista através daquele que é dominado em um processo de mútua mutilação. (ZUIN, 1998, p.19)

Dessa forma os dominados “[...] reproduzem a vida do opressor juntamente com a própria vida, e aquele não consegue mais escapar a seu papel social.” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 19).

Nessa perspectiva percebemos que a dominação gera ônus tanto para o dominado, quanto para o dominador. Este último é privado dos sentidos para que faça seu trabalho sem correr o risco de ser seduzido pelo que foi deixado de lado; em contrapartida, aquele tem noção da beleza dos atrativos sedutores, mas atado a sua função, é tolhido da experiência, a qual se dá somente por intermédio dos comandados. Adiante buscaremos relacionar esta situação à realidade educacional que procuramos compreender.

Antes, no entanto, gostaríamos de fazer eco à fala de Adorno e Horkheimer (1985, p.48) onde ao dizer da regressão causada pela efetivação do processo de substituição do mito para o esclarecimento nos adverte que: “No trajeto da mitologia à logística, o pensamento perdeu o elemento da reflexão sobre si mesmo, e hoje a maquinaria mutila os homens mesmo quando os alimenta”. Demonstram, portanto, a ambígua e monstruosa realidade atual, em que em busca da auto-conservação uma minoria dominante subjuga a maioria de dominados, extirpando ambos de uma característica tão importante da natureza humana: a auto-reflexão.

---

<sup>33</sup> Ulisses retorna à ilha de Circe, presta honras fúnebres a Elpenor e se prepara para a longa viagem de regresso a Ítaca. Descendo o mar Tirreno, passa perto da ilha das Sereias, e para não ser seduzido pela música e pelas vozes encantadoras, tapa com cera os ouvidos dos companheiros e se deixa amarrar ao mastro do navio. Chegando no estreito de Messina, que separa a Sicília da península italiana, Ulisses, obedecendo o conselho de Circe, procura passar bem no meio do canal, para evitar quer Cila, a sua direita, quer Caribides, à sua esquerda, escolhos personificados em monstros devoradores de homens. Não obstante toda sua prudência, Ulisses não consegue evitar que Cila lhe arrebatasse seis companheiros. (D’ONOFRIO, 1981, p.44)

Finalizando nossa reflexão acerca do termo Esclarecimento, gostaríamos novamente de contrastar a idéias frankfurtianas aos preceitos kantianos. Nesta direção Zuin (1998, p.29) aponta que:

Tendo por base uma posição contrária à essa absolutização do esclarecimento, Adorno faz a defesa da atualidade dos conceitos kantianos, sobretudo a imperiosa necessidade de que o homem se liberte do seu estado de menoridade, buscando a concretização de sua emancipação (Mündlichkeit).

A partir desta constatação gostaríamos de relacionar a realidade educacional – objeto de nosso estudo (a implantação de apostilas em escolas públicas) – e a noção de esclarecimento sobre a qual acabamos de discorrer.

Percebemos que a compreensão da visão kantiana de esclarecimento e as assertivas de Adorno e Horkheimer feitas a fim de enriquecer a compreensão deste termo, evidenciam aspectos importantes na efetivação da utilização de sistemas apostilados de ensino. Aqui discorreremos sobre dois que acreditamos ser de proeminente importância.

Se adotarmos inicialmente a visão kantiana de que o sujeito tutelado está em sua menoridade e que permanecendo sob jugo de outrem é incapaz de efetivar o processo de esclarecimento, veremos uma íntima relação destas postulações com o problema de nosso trabalho.

Recapitulando o que já dissemos, podemos dizer que a realidade educacional das salas de aula brasileiras estiveram sempre sob os olhares atentos de editoras e empresas que buscavam obter nas políticas educacionais brasileiras fonte de expansão empresarial. Primeiramente os docentes e discentes da rede pública foram alvos da atuação de editoras, as quais, muitas vezes, sucateadas pela cultura não letrada da população brasileira, enxergaram nas escolas um próspero mercado consumidor de livros. Há que se ressaltar que estamos nos referindo ao consumo de livros didáticos. Desde as remotas bases de constituição da República Brasileira até a atualidade a comercialização de livros didáticos tem sido responsável pela maior fatia da arrecadação das editoras. Vimos ainda que embora a qualidade do livro didático, muitas vezes, não tenha se demonstrado condizente com a realidade educacional de nosso país, este se tornou a única possibilidade de acesso a livros para muitos professores e alunos. Na esteira do livro didático surgem as apostilas como alternativa de modernização frente ao livro didático. Tornam-se as apostilas o grande diferencial para as escolas particulares, utilizando de suas características e da eminente facilidade de atualização deste tipo de impresso para alardear a superioridade do ensino particular frente ao deficitário ensino público. Mais adiante, com as políticas de

descentralização e atual municipalização do ensino, as apostilas ganham espaço na educação pública por meio de parcerias com as secretarias municipais de educação. Gostaríamos de ressaltar ainda que, embora as apostilas e livros tenham mais aspectos convergentes e menos divergentes, a apostila tem características – especialmente no que concerne à extensão do conteúdo e à rígida fragmentação em aulas – que limitam mais que o livro didático o trabalho do professor.

Assim podemos delinear o primeiro aspecto que queremos evidenciar.

Um professor titular de uma série, que devido à política educacional vigente utiliza um sistema apostilado de ensino, vê seu trabalho submetido à perspectiva adotada por este tipo de material. Em face do extenso conteúdo, o professor muitas vezes terá dificuldade de se debruçar em um determinado assunto que ache necessário para os alunos naquele momento, bem como o desenvolvimento de iniciativas que julgue produtivas e de projetos que interessem no momento são prejudicados. Vemos, portanto, que este profissional não possui total liberdade para utilizar seu próprio entendimento educacional no exercício docente, cumprindo programas e conteúdos, limitando-se a reproduzir a pré-seleção feita pelo material apostilados. Em casos como este o professor acabará sob a tutela do material didático. Nesse caso, a partir da perspectiva kantiana, este docente encontra-se em estado de menoridade.

Logicamente não podemos simplesmente menosprezar o fato de que a sala de aula é um espaço por excelência de atividade docente. Dito de outra forma, o que queremos dizer é que, embora a imposição do material didático se dê verticalmente, a interação professor/aluno ocorrida em sala de aula gera possibilidades de interferência por parte do docente. O titular de uma classe pode muito bem desprezar um determinado conteúdo selecionado pelo material e substituí-lo e ou complementá-lo como julgue conveniente, usando, portanto, de seu próprio entendimento para remodelar sua aula conforme lhe seja conveniente.

O que gostaríamos de ressaltar é que o docente é um sujeito ativo no processo educativo e que o modo como este utiliza o material didático – seja ele livro didático ou apostila – interfere de maneira significativa no processo como um todo e particularmente na singularidade do grupo de alunos que constituem sua classe. No entanto, queremos evitar uma visão ingênua que delegue ao professor poderes excepcionais. Há que se convir que existem diversos mecanismos de controles, sejam eles explícitos ou implícitos, que incidem sobre a classe do magistério. Portanto, uma secretaria, ao adotar um sistema apostilado de ensino, por exemplo, espera em contrapartida que este seja usado no cotidiano da escola. Dessa forma, existe, mesmo que sub-repticiamente, uma cobrança para que o programa das apostilas seja cumprido na íntegra, fato que na maioria das vezes é reiterado também pela cobrança dos pais

ou responsáveis dos alunos que enxergam o não cumprimento de determinada atividade como incompetência docente. Vemos, então, que o professor não pode simplesmente resolver excluir ou substituir determinada atividade proposta pelo material apostilado. No entanto, poderíamos ainda sermos questionados: Ao menos não resta a possibilidade de complementar o que já está proposto?

Sim, esta possibilidade existe, mas não se pode esquecer que existe um outro mecanismo de controle, deveras eficiente, que incide sobre o trabalho docente, a saber: a extensão do conteúdo das apostilas.

Ao analisarmos o material de Língua Portuguesa<sup>34</sup> produzido pelo NAME e destinado ao 5º ano (4ª série), vemos que durante o ano letivo são fornecidas quatro apostilas, uma para cada bimestre, sendo que cada uma conta com quatro capítulos, totalizando dezesseis capítulos ou unidades de estudo por ano. Se observamos que costumeiramente as grades curriculares atribuem oito horas/aulas semanais para o ensino de língua portuguesa, totalizando 320 h/a anuais, podemos – propositadamente – utilizar uma visão extremamente estatística para dizer que poderiam ser dedicados a cada capítulo vinte horas/aulas - o que corresponde a pouco mais de duas semanas para cada unidade. A princípio parece-nos ser um tempo adequado. No entanto, ao se analisar cada capítulo vê-se que sua extensão na maioria das vezes ultrapassaria o tempo de duas semanas, haja vista que estamos falando de uma única disciplina e o professor deverá cumprir também o conteúdo das seis<sup>35</sup> disciplinas restantes. Somente a guisa de ilustração, nos convém ressaltar que os capítulos contam com um ou mais textos (no caso do capítulo 5, por exemplo, são três); cada texto é seguido de vocabulário que pode ou não conter exercícios de pesquisa no dicionário ou com a utilização de sinônimos, e a interpretação do texto vem logo após o vocabulário. Terminada a exploração do texto o capítulo ainda contém uma seção denominada Nossa Língua, na qual são abordadas questões gramaticais. Notamos que ocorre de em um único capítulo serem abordados quatro questões gramaticais diferentes, todas seguidas de exercícios de fixação. Além do que já dissemos, cada capítulo conta com uma seção destinada à ortografia e uma ou duas seções destinadas à produção de textos.

O conteúdo é tão extenso que aquele profissional que nunca trabalhou com um sistema apostilado de ensino dentro da sala de aula ao fazê-lo tende a sentir-se desorientado. Peço licença para recorrer a lembranças de minha própria experiência docente. Lembro que ao

---

<sup>34</sup> Conforme já dito, exclusivamente por motivos de delimitação do nosso objeto de análise, limitaremos nossos exemplos a respeito do material produzido pelo NAME, ao conteúdo de Língua Portuguesa, destinado ao 5º ano.

<sup>35</sup> Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes e Educação Física.

trabalhar pela primeira vez com um sistema apostilado de ensino, recebíamos um cronograma designando qual o número de horas/aulas deveria ser dispensado a cada atividade. Com o passar do tempo todos os professores foram se habituando ao uso da apostila e o sistema apostilado de ensino deixou de nos fornecer os cronogramas, pois todos já estavam acostumados a dosar tempo e conteúdo de forma a cumprir a apostila dentro dos dias letivos do bimestre.

Em suma, o que queremos dizer é que o material apostilado, por meio de um extenso conteúdo e uma rígida fragmentação em lições ou capítulos, aliado a uma série de sub-reptícios mecanismos de controle, tende a tutelar o trabalho docente.

Outro fato que corrobora para a tese de que o material apostilado tutela o trabalho docente são as orientações dirigidas ao professor. Na apostila dedicada ao primeiro bimestre, logo no início do primeiro capítulo (somente no exemplar do professor), deparamo-nos com uma longa explanação:

#### Orientações

A leitura prévia dos textos pelo professor é essencial para levar o aluno a imaginar o que será apresentado, por meio da introdução, de um “aquecimento” por parte do professor.

#### Professor(a),

A escolha desse texto tem como objetivo direcionar o olhar dos alunos para um sério problema ambiental: o desmatamento.

Sugerimos que, antes de apresentar o texto, converse com os alunos a respeito das transformações que o progresso impõe ao meio ambiente. Leve-os a perceber que o homem tem um papel primordial nessas transformações.

Se for possível, cite exemplos ocorridos no próprio município, ou leve para a sala de aula fotos de cidades que retratem o ontem e o hoje, mostrando as transformações ambientais ocasionadas pelo desmatamento. Fale sobre as casas que deram lugar aos edifícios. Antecipe algumas idéias e informações acerca do texto para que os alunos sejam “aquecidos” e estimulados para a leitura.

Depois, peça que façam uma leitura silenciosa.

#### Professor(a)

Depois que o aluno interagiu com o texto, leia-o em voz alta e com entonação adequada. Se considerar necessário, releia algum(ns) parágrafo(s) ou fragmento(s), opine sobre o que leu, troque idéias e informações com os alunos e compare os pontos de vista, enfim, facilite a compreensão dos alunos, mas tome muito cuidado para não lhes dar respostas prontas e acabadas.

Lembre-se de que o professor deve auxiliar o aluno a inferir e a descobrir.

Somente depois da leitura silenciosa e da leitura feita pelo professor, peça aos alunos que leiam em voz alta. Nesse momento, o respeito deve estar acima de tudo. Cabe ao(à) professor(a) deixar bem claro que todos têm o direito de ler e essa leitura deve ser respeitada, *pois cada um tem seu ritmo*,

*seu tempo, suas qualidades*<sup>36</sup>. Vale ressaltar que, a partir desses momentos, que são treinos, o aluno tem a oportunidade de “crescer”. Aproveite para estabelecer regras: esperar a vez de falar, ouvir com atenção, respeitar as opiniões dos outros, expressar-se com clareza.<sup>37</sup>

É possível perceber que esta orientação tem alguns pontos interessantes. Primeiramente busca-se convencer o professor da pertinência do que será proposto, ressaltando a importância de uma leitura prévia do texto que será abordado. Em seguida a orientação se divide em duas partes: a primeira discorre sobre a relevância do tema do texto e sobre as atividades preliminares que devem ser desenvolvidas pelo professor; a segunda, por sua vez, discorre sobre as atividades que deverão entremear a leitura e a interpretação escrita do texto.

O mais interessante, contudo, é que o início da orientação se dá em tom de sugestão, demonstrando que o professor possui liberdade para realizar as atividades a seu modo. No entanto, na segunda parte a orientação muda o tom do discurso e discorre passo a passo o que o professor deve realizar após a leitura do texto, fazendo inclusive lembretes a respeito das incumbências do professor, assim como ressalvas que determinam a ordem exata das atividades – “Somente após a leitura silenciosa[...]” – e, por fim, ressaltando a responsabilidade moral que o professor tem de fazer com que todos tenham o seu direito a leitura assegurado.

Não pretendemos postular que o professor em sua independência não necessite de conselhos ou sugestões, apenas estamos inclinados a acreditar que a extensão do conteúdo e a existência de orientações bastante diretivas no início de cada capítulo visa a um controle do trabalho docente, o que pode acarretar na tutela do professor.

Para que haja autonomia no processo educacional, o professor não pode ficar subjugado à apostila; é necessário que lhe seja dado poder para decidir e desenvolver os conteúdos que o ache adequado, bem como a sequência em que serão ministrados. Assim também os alunos devem possuir espaço para opinar no seu processo formativo, o que não ocorre com os sistemas apostilados, pois os educandos vêm-se obrigados e digerir o que é exposto para posteriormente regurgitá-los nas lacunas dos exercícios apresentados. Professor e aluno sucumbem concomitantemente à tutela do Sistema Apostilado de Ensino.

---

<sup>36</sup> Grifos nossos. É curiosa essa observação, pois o tempo rígido das apostilas contrasta com essa orientação.

<sup>37</sup> Não é possível referenciar corretamente esta citação, devido à inexistência de ficha catalográfica nas apostilas. Não podemos deixar de chamar a atenção sobre esse fato que revela a desvalorização da autoria, desqualificando o próprio material, como se a editora assumisse a descartabilidade desse material que confecciona. A única referência que existe é em relação à própria editora (Editora COC – Empreendimentos Culturais Ltda.).

Há que se advertir, no entanto, que o professor é o principal culpado por ser tutelado, desenvolvendo – como diria Kant – o amor à menoridade.

Docentes se acomodam, pois frente à negligenciada realidade educacional e à desvalorização docente, que exigem jornadas extensas, a apostila apresenta-se como uma alternativa de redução de esforço. Com o material apostilado o professor desobriga-se da penosa e reflexiva atividade de planejamento e seleção de aulas e conteúdos. É exigido apenas que ele execute as atividades fornecidas pelas apostilas e certifique-se que os alunos as preencham corretamente. Superar a tutela das apostilas, além de exigir uma organização da classe docente, significaria mais trabalho, mais reflexão. Dessa forma, se omitem da eminente necessidade de tomar as rédeas do processo educacional. Não estamos sendo utópicos e dizendo que as mazelas educacionais são culpa exclusivamente dos docentes, haja vista todo o processo que aqui foi percorrido evidencia a influência do capital e dos interesses econômicos na educação. Há que se convir, no entanto, que se houvesse uma organização e resistência dos docentes, clamando pelo direito de emanciparem-se, dificultar-se-ia a ação dos tutores atuais.

Mesmo cientes das sanções que poderemos sofrer, afirmamos, que a introdução de Sistemas Apostilados em escolas municipais dificulta a efetivação do processo de esclarecimento, podendo em casos mais extremos limitar o potencial educativo das instituições educacionais. Zuin (1998, p.50) corrobora a este respeito demonstrando que Kant e Hegel – embora possuam divergências – convergem no que diz respeito: “[...] a necessidade que o homem, mediante o exercício de sua atividade racional livre, contestasse sua posição de indivíduo tutelado, insurgindo-se tanto contra a autoridade externa, quanto contra as limitações auto-impostas.”

O segundo aspecto que evidenciaremos relaciona-se ao caráter dialético do esclarecimento exposto por Adorno e Horkheimer. Nesta visão percebemos que o esclarecimento, na tentativa de suplantar o mito, acabou por substituí-lo no que concerne a sua estrutura absolutizante, destituindo o poder explicativo dado às divindades e colocando em seu lugar a supremacia da instrumentalização, culminando em um processo de alienação.

Dessa forma, afirmamos que ao tutelar o trabalho docente a implantação de apostilas nas escolas públicas gera uma situação alienante no cenário educacional – a saber, a existência de subsídios teóricos e práticos para constituição de uma atividade docente embasada pelas pesquisas acadêmicas que auxilie no processo de emancipação, e a existência de uma realidade cada vez menos reflexiva e reprodutora da realidade desigual. Assim, vivemos e perpetuamos um contexto em que poucos detém o poder e limitam os outros a

saberem apenas o suficiente para, como já dissemos, poderem dominar conhecimentos meramente técnicos necessários a lida cotidiana. (ALTMANN, 2002).

Aprofundando um pouco mais a compreensão desta constatação, retomemos os exemplo dado por Adorno e Horkheimer do caso de Ulisses e das Sereias. Para melhor compreender a comparação denominemos a equivalência dos personagens. Ulisses a figura que representa o senhor, aquele que domina, poderia ser relacionado às autoridades educacionais e aos grandes empresários, os marinheiros que representam os dominados são em nossa realidade o corpo docente e discente, e por fim as apostilas equivaleriam as amarras usadas em Ulisses e a cera usada nos marinheiros.

Dessa forma, temos a seguinte situação: professores e alunos ensurdecidos pelas apostilas, seguem realizando o trabalho de auto-conservação da sociedade, de forma irrefletida, sem darem-se conta do que é imanente a sua atividade. Por outro lado, as autoridades educacionais e empresários dominam a situação fazendo com que a embarcação educacional navegue sempre com vultuosos lucros financeiros; no entanto, esta vantagem se dá pelo princípio da substitubilidade<sup>38</sup> ficando impossibilitados de experienciar por conta própria a realidade. Vemos presente, portanto, novamente a dupla mutilação a que nos referimos anteriormente. Isso é bem caracterizado por Adorno e Horkheimer (1985, p.47) quando nos dizem que: “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.”

Consideramos, portanto, que a compreensão do termo esclarecimento nos auxiliou na constatação de que os sistemas apostilados contribuem para a menoridade docente e discente, fazendo com que se perpetue a regressão e dupla mutilação já delineadas por Adorno e Horkheimer.

Dessa forma, concordamos com Zuin (1998, p.58), quando nos diz que:

Talvez o auge do esclarecimento possa mesmo ser atrelado ao seu processo de transformação, que envolve tanto a sua conservação quanto a sua superação, em um agir formativo, tal como foi observado principalmente nos de Hegel e, posteriormente, nos textos críticos de Marx.

Seguiremos nossa análise, tomando por pressuposto as assertivas de Zuin, feitas sobre o conceito de esclarecimento, que deve ser efetivamente consolidado em um agir formativo.

---

<sup>38</sup> “As medidas tomadas por Ulisses quando seu navio se aproxima das Sereias pressagiam alegoricamente a dialética do esclarecimento. Assim como a substitubilidade é a medida da dominação e o mais poderoso é aquele que pode se fazer substituir na maioria das funções, assim também a substitubilidade é o veículo do progresso e, ao mesmo tempo, da regressão”.(HORKHEIMER; ADORNO, 1985 p.45)



### **3.2 A Indústria Cultural no Contexto Educacional: um debate sobre semiformação e auto-reflexão crítica.**

Ao abordarmos a atividade educacional estamos nos referindo a uma atividade que pode ser considerada cultural. A esse respeito temos todo respaldo nas palavras de Jean-Claude Forquin (1993, p.10), quando postula que:

Incontestavelmente, existe, entre educação e cultura, uma relação íntima, orgânica. Quer se tome a palavra “educação” no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe sempre também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimento, competências, crenças hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de “conteúdo” da educação. Devido ao fato de que este conteúdo parece irreduzível ao que há de particular e de contingente na experiência subjetiva ou intersubjetiva imediata, constituindo, antes, a moldura, o suporte e a forma de toda experiência individual possível, devido, então, a que este conteúdo que se transmite na educação é sempre alguma coisa que nos precede, nos ultrapassa e nos institui enquanto sujeitos humanos, pode-se perfeitamente dar-lhe o nome de cultura.

Na visão do autor educação e cultura possuem uma relação que pode ser caracterizada como “íntima” e “orgânica”. Esta adjetivação da relação em questão não visa a uma explanação impactante, mas sim a descrição da natureza imanente neste processo de mútua interdependência. Ao dizer que a ligação existente entre cultura e educação é íntima, isso nos revela que esta não é superficial, mas sim as entrelaça de forma profunda, ou seja, a relação cultura e educação efetiva-se no âmago das mesmas. Não é possível, portanto, dizer que esta é uma situação de interdependência supérflua ou passageira, pois constitui-se desde a concepção até a atualidade destes conceitos. Já ao caracterizá-la como orgânica, a relação cultura e a educação, remete-nos a duas interpretações: a primeira nos remeteria à compreensão de orgânica como organização estrutural, o que nos revelaria que cultura e educação possuem uma organização que convergem em diversos pontos tornando-as interdependentes, fazendo com que dividam e compartilhem objetivos e subsídios; a segunda nos levaria a compreender orgânica, por um viés biológico, classificando cultura e educação como organismo vivos, onde um tem sua sobrevivência desde que outro exista e vice-versa. Qualquer uma das interpretações que adotemos do termo “orgânica” indicará para uma total concatenação entre cultura e educação, e é por isso que ousamos postular que a educação é também um processo cultural.

Ao complementar a explanação do tipo de relação existente entre a atividade educacional e a cultural, Forquin mostra que a educação cumpre a função social de inserir as

novas gerações em uma cultura que as precede e que as ultrapassa. Nesse sentido vemos que a compreensão da educação como um processo cultural, assim como a influência da cultura no processo educacional, poderá ser esclarecedora a respeito da nossa realidade educacional.

Gostaríamos, neste ponto de abrir um parêntese, pois se compreendermos a estreita relação entre cultura e educação, e tomarmos a escola como instituição responsável por transmitir o legado cultural a novas gerações, faz-se necessário lembrar que o ambiente escolar cumpre seu papel por meio da transmissão de um currículo. Tal consideração nos leva a concordar que:

[...] produzir cultura, usufruir dela, mantê-la como um valor social e difundi-la de modo diferenciado entre a população, passam a ser mecanismos constitutivos da instituição escolar, características de atuação que se têm mantido invariáveis ao longo do tempo, permitindo tanto a legitimação de pertencimento social quanto a difusão dos valores previamente estabelecidos. (VALDEMARIN, 2004, p. 13)

É notável, no entanto, que ao cumprir seu papel de produtora, disseminadora e mantenedora da cultura, a escola vale-se de alguns instrumentos que visam facilitar ou pelo menos viabilizar esta tarefa. Dentre estes instrumentos encontra-se o material didático, portador do currículo, que conduzirá todo um processo de transmissão do conhecimento, efetivando a inserção cultural do educando. No caso das escolas públicas brasileiras tivemos durante muitos anos a utilização do livro didático como material predominante; porém, recentemente a introdução de sistemas apostilados de ensino em escolas municipais fez com que a cena nacional da utilização do livro didático fosse dividida entre livros e apostilas. Assim, o que queremos ressaltar é que tanto livros quanto as apostilas são essencialmente produtos culturais, pois estão diretamente encarregados de realizar a inserção do educando no ambiente escolar e, portanto, na cultura de sua sociedade, haja vista que educação e cultura são processos indissociáveis.

Deste modo, podemos compreender que o livro didático e a apostila são produtos eminentemente culturais, haja vista que foram concebidos com a finalidade didática de instruir as novas gerações e, portanto, de inseri-las em uma dada cultura.

A utilização de apostilas e livros faz parte de uma concepção ou método de ensino que tem raízes profundas no ideário pedagógico, a saber: a influência do pensamento comeniano. Vejamos o que Valdemarin (2004, p.166) nos diz a esse respeito:

A Didactica magna, publicada por J.A. Comênio em 1670, é a obra educacional que apresenta as diretrizes gerais para o funcionamento da instituição escolar moderna (organizada em séries, destinada a todos, com professores e materiais próprios). Nessa obra pioneira, a necessidade da transmissão do conhecimento é proposta para todos os indivíduos, devendo

ficar a cargo de especialistas, em consonância com a divisão social do trabalho.

E completa:

Deve-se acrescentar que estão presentes nesta obra as exigências sociais para um novo tipo de formação que demanda novos mestres, não mais os clérigos que vinham tradicionalmente se encarregando da transmissão do conhecimento. Assim como surgem novos mestres, surgem os instrumentos adequados: livros e objetos específicos. Todas essas exigências postas pela sociedade e pela complexidade da própria tarefa educativa têm no método de ensino seu suporte: ela é garantia de obtenção de bons resultados com as gerações futuras; ele é o elemento, o saber que diferencia a docência das outras profissões, tornando-a específica. A tríade (tão a gosto comeniano) educacional é composta pelo conteúdo a ser ensinado – a natureza -, pelo aluno – do qual se conhece o processo de aprendizagem – e pelo professor – o portador do método que garante que os conteúdos serão ensinados aos alunos. (VALDEMARIN, 2004, p.167)

Nossas reflexões serão amparadas pela consciência de que a nossa organização educacional segue os moldes propostos por Comênio e a de que cultura e educação são indissociáveis.

É importante ressaltar que a concepção que permeia nossa realidade é a de que cultura pode ser definida como características, traços comuns, hábitos, costumes e valores desenvolvidos por determinado grupo social, em um espaço e tempo determinados. Ou ainda, em uma visão mais elitista, cultura pode ser compreendida como o universo dos indivíduos letrados ou cultos, para sermos mais fiéis. No entanto, Adorno e Horkheimer nos alertam para o fato de que a cultura nem sempre é construída em um processo social democrático, ou seja, por meio da participação de todos que compõem uma determinada sociedade.

Portanto, seria ingênuo concluir que as sociedades espalhadas ao redor do globo possuam autonomia para produzirem sua cultura. E é no sentido de ressaltar o fato de que nem tudo o que faz parte da cultura de uma sociedade foi produzido de forma autônoma por todos seus membros, que Adorno e Horkheimer cunharam o termo Indústria Cultural.

Segundo o próprio Adorno (1987, p. 287):

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

O sentido lexicográfico das palavras Indústria e Cultura corroboram com a explanação de Adorno. A palavra indústria indica um conjunto de atividades econômicas que têm por fim

a manipulação e exploração de matérias-primas e fontes energéticas, bem como a transformação de produtos semi-acabados em bens de produção ou de consumo; quanto à palavra cultura, uma de suas significações é dada como o cabedal de conhecimentos, a ilustração, o saber de uma pessoa ou grupo social.

É exatamente isto que Adorno propõe: as culturas das massas, seu cabedal de conhecimentos, sejam em nível individual ou social, não são formadas espontânea e livremente, mas sim fabricadas segundo uma lógica de mercado e vendida à população, que a consome tendo a ilusão de estar efetuando uma ação autônoma, não percebendo os mecanismos de coerção e sedução que lhes são impostos. Como diz Adorno: “A indústria cultural é a integração deliberada, a partir do alto, de seus consumidores”. (ADORNO, 1987, p. 287).

Somos todos transformados em uma densa e homogênea massa de consumidores e, persuadidos pelos apelos publicitários, consumimos compulsivamente produtos culturais (nesta categoria encaixa-se uma gama muito grande de produtos, desde músicas e filmes até roupas e utensílios pessoais) que nos conduzem a uma falsa satisfação de nossos desejos e à ilusão de liberdade de escolha. Os filósofos frankfurtianos corroboram conosco dizendo que: “A indústria só se interessa pelos homens como consumidores e empregados e, de fato, reduziu a humanidade inteira, e, bem como cada um de seus elementos, a essa fórmula exaustiva.” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.137).

Como consumidores e empregados temos duas opções: ou compramos os padrões que nos são oferecidos ou obedecemos a ordens que devemos seguir a risca.

Vemos, portanto, que o termo Indústria Cultural cabe à nossa realidade atual, assim como luvas às mãos. É bastante notório como ano a ano somos impelidos a um frenesi consumista, pois a todo o tempo a mídia, o mercado e até nossos pares nos induzem a ter determinadas posturas. Tudo é muito parecido: você entra em um supermercado pela primeira vez e tem a sensação que já esteve lá, você houve o novo hit do verão e tem a sensação que já o conhecia, veste uma camiseta e percebe que a multidão está com trajes iguais ao seu. Adorno e Horkheimer (1985, p.113) já contemplavam esta situação: “Pois a cultura contemporânea confere a tudo um ar de semelhança. O cinema, o rádio e as revistas constituem um sistema. Cada setor é coerente em si mesmo e todos o são em conjunto.”

Horkheimer e Adorno postulam, como acabamos de ver, que a cultura contemporânea visa a uma homogeneidade dos setores da sociedade e à concatenação destes em um todo funcionalmente harmônico. Ou seja, os operários devem parecer entre si, morar em bairros semelhantes – se não no mesmo – usar roupas semelhantes, praticar os mesmos esportes,

terem o mesmo tipo de carro; os executivos por sua vez também devem usar ternos das mesmas grifes, dirigir os mesmos automóveis importados, etc; no entanto, isto não significa que os dois não interdependam e não interajam a fim de fazer com que a grande máquina social continue a girar sustentada por suas dicotomias.

E, como os autores já disseram, todo este processo de homogeneidade das relações sociais é lubrificado pela mídia.

A este respeito é dito que:

A unidade evidente do macrocosmo e do microcosmo demonstra para os homens o modelo de sua cultura: a 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. Os dirigentes não estão mais sequer muito interessados em encobri-lo, seu poder se fortalece quanto mais brutalmente ele se confessa de público. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.113).

Vemos, portanto, que o processo efetivado pela Indústria Cultural ocorre desveladamente e, por isso mesmo, se fortalece em sua revelação. Porém, o mais importante nesta citação é o caráter monopolitizante exposto. A relação micro/macro e particular/universal são tidas como falsas porque na realidade não existe a autonomia do particular – o monopólio está na mão do universal. Há a formação de um todo que coage e integra de cima para baixo.

Existe ainda um discurso para o qual os frankfurtianos nos chamam a atenção, a saber: a defesa de que as padronizações surgiram não por uma imposição de cima para baixo, mas sim que necessidades iguais geram produtos iguais; assim, a massa digere aquilo que necessita. Forma-se então uma justificação retroativa que manipula e gera a aceitação da realidade produzida pela Indústria Cultural sem resistência.

O mais importante, porém, não é dito pelo discurso dominante. Adorno e Horkheimer (1985, p.114), no entanto, fazem questão de discutir o que está implícito e nos dizem:

O que não se diz é que o terreno no qual a técnica conquista seu poder sobre a sociedade é o poder que os economicamente mais fortes exercem sobre a sociedade. A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesma.

Infelizmente notamos mais uma vez que a dominação está pautada no poderio econômico e parece-nos que situações economicamente produzidas tendem a ser alienadas. Podemos dizer então que mais uma vez o homem perdeu o controle de sua criação e passa a ser por ela dominado. A sociedade industrial, marcada principalmente pela instrumentalização da técnica e pela padronização, gera uma situação em que a sociedade torna-se administrada,

não pelos políticos de nossos regimes democráticos, mas sim pelo ditador mais cruel que já subjugou a Terra: o capital.

Adorno e Horkheimer (1985, p. 114) ilustram esta situação por meio da comparação do rádio e do telefone.

A passagem do telefone ao rádio separou claramente os papéis. Liberal, o telefone permitia que os participantes ainda desempenhassem o papel de sujeito. Democrático, o rádio transforma-os a todos igualmente em ouvintes, para entregá-los autoritariamente aos programas, iguais uns aos outros, das diferentes estações. Não se desenvolveu nenhum dispositivo de réplica e as omissões privadas são submetidas ao controle.

Vemos que ambos os aparelhos tecnológicos citados, são veículos de comunicação; o rádio, entretanto, constitui-se um meio de comunicação em massa, o que integra-o ao que chamamos de mídia. Parece-nos que ao classificar o rádio de democrático, os autores usam – de forma bastante loquaz, diga-se de passagem – uma sutil ironia para demonstrar o quanto nossas sociedades têm sido autoritárias por trás da bandeira da democracia.

Poderíamos ser refutados no exemplo que acabamos de citar pelo argumento de que este teria se tornado ultrapassado com o advento dos meios de comunicação on-line, haja vista que vivenciamos o surgimento da HDTV<sup>39</sup>, a qual promete interação dos telespectadores em tempo real. No entanto, que tipo de interatividade a televisão digital e até mesmo a internet proporcionam? Não se trata da possibilidade de recortar, copiar, gravar, reproduzir inúmeras vezes os conteúdos disponibilizados; a interatividade diz respeito apenas ao manuseio e não à produção das informações. No caso da internet, os sites de relacionamento e bate-papos abrem um leque de interatividade diferente; no entanto, há que se convir que este tipo de interação tende a permanecer no patamar das futilidades e frivolidades; não refere-se à produção de conteúdos conjunta entre mídia e indivíduo, mas sim a um exibicionismo lascivo que atende aos preceitos pornográficos da Indústria Cultural, sobre os quais nos deteremos mais adiante.

Em suma, o que queremos ressaltar é que, afora os avanços tecnológicos e formatação dos meios de comunicação em massa, permanece a mesma lógica autoritária que já estava presente no rádio: a interatividade não existe, a comunicação distancia-se de sua significação conceitual. Se compreendermos a comunicação como um processo de emissão de conteúdos, teremos dois atores: o emissor – o que envia a mensagem - e o receptor - o que a recebe. No entanto, a efetivação da comunicação reside na constante inversão de polaridades; dessa forma, o emissor torna-se receptor e vice-versa. No caso do rádio e de todos os outros meios

---

<sup>39</sup> High Definition Television

de comunicação em massa que o sucederam, a determinação dos pólos é inerte – o meio de comunicação sempre emite e o ouvinte sempre recepta – dificultando a interatividade, produzindo no máximo uma interatividade passiva ou uma pseudo-interatividade. Eis o porquê de os meios de comunicação serem democráticos e autoritários ao mesmo tempo. São democráticos porque chegam a todos, mesmo aos desprovidos de bens materiais, e autoritários porque impedem a interação, o direito de participação e resposta, evita o cerne do processo de comunicação: a reciprocidade.

Fica clara a razão pela qual a mídia tornou-se responsável pela publicidade da Indústria Cultural, disseminando eficazmente seus preceitos. Ou seja, se o intuito é padronizar, homogeneizar, inculcar, quem melhor o faria se não aqueles que realizam o processo de comunicação de forma autoritária, impossibilitando a refutação e forçando a digestão das mais indigestas postulações?

Zuin (1992, p.10) faz uma constatação que pode nos ajudar a prosseguir em nossa discussão. Vejamos:

Nos dias de hoje, quando as pessoas se encontram cada vez mais dessensibilizadas, é praticamente impossível ficar insensível aos apelos da Indústria Cultural, numa sociedade cuja consolidação e reprodução da cultura prioriza o princípio da comercialização de seus produtos sob as mais variadas embalagens.

No reinado dos simulacros, esses produtos são revestidos por invólucros esplendorosos, proporcionando o fascínio e o deslumbramento coletivo.

Podemos então compreender que a mídia encontra sucesso devido a dessensibilização das pessoas e a imanente prioridade dada aos anseios comerciais, que em contrapartida ajudam a ratificar a realidade comercial e dessensibilizada.

E um pouco mais adiante Zuin (1992, p.21) completa dizendo que:

Num processo de narcisismo coletivo, as pessoas se comportam como grandes especialistas dos mais variados assuntos, quando na realidade seus conhecimentos têm a profundidade de um pires de leite.

Assim, as possibilidades dos indivíduos entrarem em contato com os dados da realidade e de sobre estes exercerem reflexões críticas, rarificam-se cada vez mais.

O mesmo pode ser constatado em um texto posterior de Zuin (1998, p. 63):

Contudo atualmente impera a pretensão do pensamento que se considera auto-suficiente, que tem por princípio básico sua hegemonia absoluta à práxis social. Na esfera da psicologia, essa é uma das principais características estruturadoras da chamada pseudo-individualidade, a saber, a consolidação do pensamento que desenvolve tamanha prepotência que obstaculiza a reflexão sobre as inevitáveis transformações que a teoria sofre em função do desenvolvimento da práxis.

Se aqui compreendermos o narcisismo como o processo de um exacerbado amor pela própria imagem, ou como antônimo de modéstia, podemos afirmar que o narcisismo coletivo, nada mais é que uma exacerbada prepotência que a sociedade desenvolve perante seus aparatos técnicos e conceituais. No entanto, por ser exacerbado o narcisismo conduz a uma paródia da realidade ou, como diria Zuin, a um simulacro. Assim como diz o autor que acabamos de citar, a prepotência narcísica obstaculiza a reflexão e, por conseguinte, facilita a dominação das massas efetivada pelo poderio da Indústria Cultural. Enquanto nossa reflexão estiver impossibilitada, continuaremos a nadar em um pires, tendo a ilusão do deleite das águas do oceano, frágeis e suscetíveis aos apelos da mídia.

Adorno e Horkheimer, tendo em vista a falta de profundidade do pensamento da massa nos alertam para o fato de que a Indústria Cultural possui uma implacável unidade. Tudo está justaposto; os monopólios são interdependentes. Os autores nos alertam ainda para o fato de que a diferenciação feita entre os produtos, e também entre categorias de um mesmo produto, não são pautadas em seus conteúdos, mas sim em sua utilidade. São formados níveis que facilitam a organização e computação estatística dos consumidores. Dessa forma a Indústria Cultural certifica-se que haja uma previsibilidade no consumo, fazendo com que o indivíduo se enquadre no padrão de consumo do nível que se encontra. “Cada qual deve se comportar, como que espontaneamente, em conformidade com seu *level*[...]” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p.116).

O sujeito tem a sensação de liberdade de escolha, pois existem diferentes tipos de produtos no mercado; porém, desconhece toda a coerção que está contida nessa diferenciação, pois, como já dissemos, o consumidor tem sua espontaneidade limitada pelo nível ao qual pertence. Essas limitações também são de cunho financeiro, mas não se limitam a elas. As divisões de classes sociais são extremamente rígidas e criam imensas barreiras culturais dentro de uma mesma sociedade. Um indivíduo de classe média não frequenta um restaurante de luxo unicamente por que não poder pagar a conta, mas também por não saber portar-se, vestir-se e alimentar-se em tal ambiente; ele sente-se deslocado e; quando possui um dinheiro extra contenta-se em frequentar a mesma cantina de sempre. O que queremos dizer é que não existe a possibilidade de escolha, pois escolhemos o mesmo produto em embalagens diferentes. Para que seja criada uma ilusão eficaz o setor industrial cria diversas embalagens dentro de um mesmo nível, atribuindo diferenças, vantagens e desvantagens a esses produtos. No entanto, “As vantagens e desvantagens que os conhecedores discutem servem apenas para perpetuar a ilusão da concorrência e da possibilidade de escolha” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p.116).



Tendo por base este pensamento, gostaríamos de reiterar que a liberdade de escolha constitui uma ilusão, pois consumimos embalagens diferentes, mas produtos iguais. É bastante claro que a Indústria Cultural é uma grande disseminadora de ilusões.

Esta situação cria uma dependência do sujeito em relação aos produtos dirigidos ao seu nível. Para melhor entendermos esta assertiva contemplemos a fala de Zuin (1992, p.24)

O efeito do consumo lembra a ingestão de um narcótico. A partir do momento em que perde o efeito o organismo reclama por uma quantidade maior.

Novamente, revela-se a perversidade dessa lógica integrativa, 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.

O vício do consumo constitui uma das mazelas mais perigosas da atualidade - haja vista que seu efeito entorpecente é constante; como no caso da dependência às drogas, não existem momentos de sobriedade. A maior preocupação, no entanto, é que o efeito narcotizante do consumo atua diretamente na capacidade reflexiva, no desenvolvimento do pensamento. O sujeito que sucumbe aos apelos da Indústria Cultural está se entregando à sedução do mercado, que entorpece, inebria, mas também controla, domina, subjuga.

Contudo gostaríamos de deixar claro que o maior sucesso da Indústria Cultural é a padronização, que se torna tão – ou até mais – eficiente quanto a padronização obtida na novela Admirável Mundo Novo, de Aldous Huxley, por meio do Processo Bokanosvsky<sup>40</sup>. E se você se perguntar qual é a vantagem de se padronizar as pessoas, daremos a mesma resposta dada na obra fictícia, quando o diretor do centro de incubação dirige-se a um aluno que não compreende a vantagem da bokanosvskização.

- Meu bom menino! O Diretor virou-se rapidamente para êle. Você não vê? Não é capaz de ver? Levantou a mão; tomou expressão solene. O Processo Bokanovsky é um dos principais instrumentos da estabilidade social!

*Principais instrumentos da estabilidade social.*

Homens e mulheres padronizados em turmas uniformizadas. Todo pessoal de uma pequena fábrica fornecido pelo produto de um só ovo bokanovskizado.

<sup>40</sup> Vejamos o trecho do texto literário que explica este processo:

“Um ovo, um embrião, um adulto – normalidade. Mas um ovo bokanovskizado tem a propriedade de germinar, proliferar, dividir-se. De oito a noventa e seis germes, e cada um deles crescerá até tornar-se um embrião perfeitamente formado, e cada embrião, um adulto completo. Fazem-se noventa e seis seres humanos crescerem onde somente um crescia antes. Progresso.

- A bokanovskização, concluiu o D.I.C., consiste essencialmente numa série de paradas do desenvolvimento. Detemos o crescimento normal e, bastante paradoxalmente, o ovo reage pela germinação.” (HUXLEY, 1969, p.24)

- Noventa e seis gêmeos idênticos operando noventa e seis máquinas idênticas! A voz era quase trêmula de entusiasmo. Você realmente sabe para onde vai. Pela primeira vez na história. (HUXLEY, 1969, p.26)

Afora o caráter fantástico do que acabamos de citar podemos dizer que a Indústria Cultural aperfeiçoou o Processo Bokanovsky, pois mesmo sem manipular embriões ou dispor de laboratórios, consegue criar uma imensa quantidade de gêmeos, que senão idênticos fisicamente, o são em sua conduta. Assim dizemos pois Adorno e Horkheimer (1985, p.123) afirmam com bastante contundência que “A indústria Cultural acaba por colocar a imitação como algo absoluto. Reduzida ao estilo, ela trai seu segredo, a obediência à hierarquia social.” Por isso recorremos à literatura de Huxley, na qual as divisões de classes sociais são rigidamente divididas em castas – Alfas, Betas, Deltas, Gamas e Ipsilonos – e a nosso ver constituem-se em uma perfeita reflexão de nossa sociedade. É claro que com a finalidade de extrapolar a realidade por meio da crítica, a ficção demonstra mecanismos reais. Ao ler a obra intitulada Admirável Mundo novo vemos que as classes podem ser identificadas pelos trajes que usam, cada casta tem sua cor, assim como pelos condicionamentos que recebem por meio de lições repetitivas e punitivas que recebem desde criança. Acreditamos que embora todos os nossos operários sejam obrigados a uniformizar-se todo o tempo como no livro de Huxley, existe um forte apelo de marketing que faz com que a padronização da vestimenta – e também de outros produtos – seja intensa, embora não seja limitada a uma única cor como na literatura. No entanto, há uma constante mudança de tendências e aqueles que não as acompanham são tachados de desatualizados. Quanto aos condicionamentos são tão presentes em nossa realidade quanto na literatura. Embora não sejamos expostos a choques e explosões condicionantes como é narrado na obra fictícia, somos inseridos neles desde a tenra idade pela iniciação precoce, principalmente por meio das canções e dos programas televisivos de sucesso, em padrões de consumo, sexualidade e comportamento. Nossas crianças, assim como na obra literária, são induzidas a apreciação de atividades esportivas e a lazeres que sejam lucrativos para atividade industrial, em detrimento do apreço pelo conhecimento, em especial pela leitura.

Acreditamos que Adorno Horkheimer (1985, p.123) podem corroborar a este respeito quando nos advertem que:

Assim a indústria cultural, o mais inflexível de todos os estilos, revela-se justamente como a meta do liberalismo, ao qual se censura a falta de estilo.[...] Quem resiste só pode sobreviver integrando-se. Uma vez registrado em sua diferença pela indústria cultural, ele passa a pertencer a ela assim como o participante da reforma agrária do capitalismo.

Influenciados pela indústria cultural somos impelidos a imitar padrões de comportamento, vestimentas, valores, dentre outras coisas, que nos assemelham a um determinado grupo de consumidores, formando uma unidade social. Ficamos fechados em nosso grupo e ignoramos e até mesmo pré-julgamos aqueles que de nós diferem pelas marcas que consomem.

Neste contexto formamos uma coletividade. Não existem indivíduos únicos; somos sempre iguais aos que consomem os mesmos produtos que nós. Isto gera um problema, pois tornar-se diferente significa olhar as coisas de outra perspectiva, o que propiciaria a auto-reflexão. Retomaremos esse ponto mais adiante.

O que foi explanado aqui pode ser facilmente exemplificado com situações reais e rotineiras. Podemos pensar, por exemplo, na juventude, esta fração da sociedade que se diz tão crítica e contestadora. Buscando efetivar esta imagem, jovens procuram se diferenciar usando roupas trash, punk, heavy-metal, hardcore ou hippie, os cortes de cabelos são extravagantes e ousados, os brincos criativamente deslocam-se das orelhas para as mais diversas partes do corpo. Acreditam, assim, estar contestando a realidade opressora, capitalista e reacionária de nossa sociedade. No entanto, chamamos atenção para os estilos de roupa citados. Não são todos denominados em língua inglesa? Os dizeres estampados nos peitos de nossos jovens não são coloridos por mesclas de cores das bandeiras do norte de nosso continente?

Estas indagações em nada se revelariam importantes se não fossem os Estados Unidos da América a maior potência mundial e o exemplo significativo da dominação capitalista globalizada. Eis uma nova questão: não se contradizem os jovens que gritam contra a opressão, ao fazê-lo a partir do estereótipo norte-americano?

Esta contradição de fato ocorre, pois, ao consumir os produtos ditos contestadores, os jovens acreditam fazê-lo de forma livre e consciente; porém, o fazem seduzidos pelos apelos da indústria cultural. Este é apenas um dos exemplos que poderiam ser citados de “consumo” passivo. Casos como este se repetem e fazem que disseminemos preconceitos, injustiças e desigualdades.

Esta situação efetiva-se e torna-se possível devido ao fato que:

[...] a produção e reprodução da Indústria Cultural precisariam de consumidores passivos. Mas talvez fosse correto o raciocínio contrário: os indivíduos necessitam combater, principalmente em si próprios, de forma enérgica, qualquer tipo de práxis contrária à integração pelo consumo. Para poder ser passivo, o indivíduo deve antes vivenciar ativamente a negação de si mesmo. (ZUIN 2001, p.14)

Está posto um fator que ratifica o que já foi dito: a indústria cultural homogeneiza seus consumidores, deixando-os passivos, fazendo com que neguem a si mesmos em nome da integração a um grupo social, distinto dos outros pelo seu poder de consumo.

Estes fenômenos geram, segundo Adorno, o risco eminente de retorno à barbárie. O holocausto é tido como retorno da barbárie; no entanto, é em ações como as citadas acima que se criam subsídios para feitos tão grandiosos e cruéis.

Vejamos a este respeito os dizeres de Antonio Álvaro Soares Zuin:

A reincidência da barbárie não é apenas observada nos atos mais explícitos[...] Ela também é notada no sorriso conivente daquele “indivíduo” que acha graça na anedota preconceituosa, pois teme não ser considerado membro do grupo ao qual pertence caso não proceda dessa forma, ou mesmo no consumo de produtos simbólicos que incentivam a sexualidade precoce das crianças, que ainda não possuem as capacidades afetivas e cognitivas necessárias para poderem refletir que o modelo de sexualidade imposto pelo consumo desses produtos não pode ser considerado a única alternativa para a concretização para o processo de individuação. (ZUIN 2001, p.15)

Vemos mais uma vez que a dicotomia ressaltada pela dialética negativa de Adorno é bastante eficaz para explicar fenômenos recentes que possibilitam o avanço lado a lado da civilização e da barbárie.

Preocupa-nos, sobremaneira, o fato acertadamente descrito por Zuin de que nossas crianças são expostas muito jovens a padrões sobre os quais são extremamente suscetíveis, pois não possuem aparato conceitual para refleti-los ou refutá-los. Categoricamente enfatizamos que enquanto educadores esta deve ser uma permanente preocupação, instigando nossas reflexões e pesquisas.

Adorno e Horkheimer (1985, p.128) no advertem que estamos sujeito a todas as mazelas causadas pela Indústria – muitas já citadas neste trabalho, e outras, sobre as quais nos debruçaremos a seguir – sendo que ela se fortalece cada vez mais ao se constituir a indústria da diversão<sup>41</sup>. Vejamos:

A verdade em tudo isso é que o poder da indústria cultural provém da sua identificação com a necessidade produzida, não da simples oposição a ela, mesmo que se tratasse de uma oposição entre a onipotência e a impotência. – 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. Mas, ao mesmo tempo, a mecanização atingiu um tal poderio sobre a pessoa em seu lazer e sobre a

---

<sup>41</sup> “Todavia, a indústria cultural permanece a indústria da diversão. Seu controle sobre os consumidores é mediado pela diversão, e não é por mero decreto que esta acaba por se destruir, mas pela hostilidade inerente ao princípio da diversão por tudo aquilo que seja mais do que ela própria.” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p.128)

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. O pretense conteúdo não passa de uma fachada desbotada; o que fica gravado é a seqüência automatizada de operações padronizadas. Ao processo de trabalho na fábrica e no escritório só se pode escapar adaptando-se a ele durante o ócio. Eis aí a doença incurável de toda diversão. O prazer acaba por se congelar no aborrecimento, porquanto, para continuar a ser um prazer, não deve mais exigir um esforço e, por isso, tem de se mover rigorosamente nos trilhos gastos das associações habituais.

Vemos que a eficácia da Indústria Cultural se deve a abrangência de sua atuação. Ela não está restrita ao mercado ou ao setor profissional. Ela atua na vida particular de cada um por meio de suas atividades de lazer, do seu tempo “livre”. Eis, o fato, que a torna vigorosa: sua atuação é ininterrupta. “As pessoas são diariamente coagidas a exercerem algum tipo de atividade ‘livre’.” (ZUIN 2001, p.14). Assim, mesmo nos momentos de descontração em que o indivíduo busca um afastamento de suas atividades cotidianas, a lógica padronizada se faz presente, eufemicamente disfarçada em vestimentas lúdicas.

É comum que um trabalhador – que se esforce manual ou intelectualmente –, cansado de uma semana de trabalho, busque o ócio. Geralmente o ócio é concebido como momentos de inatividade frente ao televisor, assistindo em geral algum programa que exija pouca atividade mental. Ou seja, o trabalhador na maior parte de seu descanso assiste a programas televisivos de variedades, a filmes comerciais e a desenhos animados.

É interessante, no entanto, que a televisão pode ser considerada o maior meio de divulgação da lógica industrial, leia-se, a TV é a relações públicas da Indústria Cultural. Ao assistir TV o telespectador não faz nada além de inculcar em si mesmo a aceitação de sua rotina de trabalho. Adorno e Horkheimer (1985, p.130) nos alertam a esse respeito quando falam sobre os filmes de animação:

Na medida em que os filmes de animação fazem mais do que habituar os sentidos ao novo ritmo, eles inculcam em todas as cabeças a antiga verdade de que a condição de vida nesta sociedade é o desgaste contínuo, o esmagamento de toda resistência individual. Assim como o Pato Donald nos cartoons, assim também os desgraçados na vida real recebem a sua sova para que os espectadores possam se acostumar com a que eles próprios recebem.

A TV reproduz a existência cotidiana e o trabalhador gargalha ao ver a sua própria existência teatralizada. O grande sucesso de programas exibicionistas de voyeurismo demonstra o quanto a individualidade está desgastada na nossa realidade. A integração deve ser total, não deve existir intimidade, todos devem agir em uma coletividade consumista e produtiva. Eis mais uma vez constatada a função da mídia: inculcar os valores defendidos cotidianamente no ambiente de trabalho.

As atividades de lazer geram portanto uma situação irreal, pois o indivíduo acredita estar desvencilhando da rotina cotidiana e faz o movimento contrário procedendo uma inculcação de valores e ideais preconizados pela razão instrumentalizada dos meios fabris. Com base nesta constatação, Zuin (1992, p.40) explana que esta é mais uma situação de ilusão criada pela Indústria Cultural, que propicia ao indivíduo a sensação de liberdade nas horas de lazer; entretanto, já temos dito que este não passa de um processo de aceitação de valores padronizados. Pois:

[...] a sua pretensa liberdade restringe-se, cada vez mais a exercer nas suas horas de lazer, atividades rotineiras, tais como jogar videogame ou então ficar em casa assistindo aos mais “variados” programas de televisão. A possibilidade do indivíduo sentir prazer na realização de suas atividades parece ficar cada vez mais restrita à execução de atividades que não tenham nenhuma relação com qualquer situação que possa lembrar o seu local de trabalho. (ZUIN, 1992, p.41)

Já possuímos informações suficientes para afirmar que uma das características proeminentes da lógica protagonizada pela Indústria Cultural é a dissimulação da realidade, ou se preferirem, a propagação de mentiras. Vemos que os indivíduos são iludidos e ludibriados constantemente sobre o processo de dominação ao qual estão inseridos.

Em outro texto Zuin (2001, p.13) demonstra como é veiculada a lógica padronizada em nossas horas de lazer. Vejamos:

Desta feita, é equivocado o pensamento de que, quando abandonamos os locais de trabalho, podemos finalmente desfrutar momentos que permitam fazer com que nos identifiquemos como sujeitos de nossas ações. Cotidianamente repreendemos aqueles que, nessas ocasiões, nos lembram das enfadonhas situações de trabalho que são dominadas por seqüências de operações padronizadas. Todavia, esse devaneio se esvaece quando, diante de um olhar mais atento, percebemos que essas mesmas seqüências padronizadas estão também nas atividades de lazer, sem que tenhamos 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 seqüência 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.

Seja por meio dos hits de sucesso, dos filmes e até mesmo da prática de esportes coletivos, a Indústria Cultural segue impondo sua hegemonia rítmica; o ritmo é frenético e alucinado, além de previsível e formatado. A integração fala mais alto e o ser humano esquece do prazer da descoberta, da dúvida, enfim da reflexão e do pensamento. Se a emancipação pode custar o isolamento, muitos preferem sucumbir à realidade padronizada de um mundo

industrializado. No entanto, esta banalidade propagada pela indústria da diversão não serve ao relaxamento e ao descanso – como muitos poderiam advogar –, mas, antes de qualquer coisa, serve à estultificação das massas.

Dessa forma Adorno e Horkheimer (1985, p. 130) demonstram que a Indústria Cultural ao enganar os seus consumidores faz com que estes contentem-se apenas com a leitura do cardápio, sem poderem se deleitar com o prato principal. Segundo os autores a encenação e enredo das dramatizações produzidas – em especial a feita nos meios de comunicação – pela Indústria Cultural, emitem uma promissória sobre o prazer. Se compreendermos a promissória como um documento que atesta uma promessa de pagamento, podemos afirmar que ao consumir os produtos culturais os consumidores compram a promessa da satisfação de seus desejos. O que ocorre, porém, não é a efetivação da promessa, mas sim a prorrogação por tempo indeterminado da dívida. Esta situação efetiva ainda mais o caráter narcotizante do consumo, pois o indivíduo consome buscando a efetivação do seu desejo. Porém, com a impossibilidade de concretizá-lo, ele necessita consumir novamente, pois na ausência da efetiva realização de seus impulsos, ele pode ao menos contentar-se com a contínua promessa.

Podemos compreender, neste momento, a assertiva de Adorno e Horkheimer (1985, p.131) que diz que: “As obras de arte são ascéticas e sem pudor, a indústria cultural é pornográfica e puritana.”

Portanto as obras de arte são compreendidas como uma manifestação que visa a uma ascensão à verdade, sem que haja comedimentos pudicos, ou seja, sem que haja vergonha de revelar a nudez dos fatos. A esse respeito são muito pertinentes as palavras de Pucci (2003, p.21):

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

Fica evidente que a obra de arte é um processo reflexivo e, como tal, proporciona uma tríplice ação, que conduz ao estágio superior de compreensão, extasia e disciplina o

autocontrole do espírito. Portanto, constitui-se em processo benéfico à atividade emancipatória.

Em contrapartida, a Indústria Cultural é ambígua, pois, ao mesmo tempo em que divulga imagens que se valem da indecência, da devassidão e da prostituição física e moral, possui uma postura extremamente rígida, punitiva e moralista. A este respeito as palavras de Pucci (2003, p. 23) são benfazejas:

A indústria cultural, por sua vez, é pornográfica e puritana. Ao mesmo tempo em que explora o lado sexual dos indivíduos e das circunstâncias, expondo repetida e explicitamente o objeto de desejo, banalizando-o, nega-o a seus consumidores; expõe ostensivamente cenas de sexo, excitando assim o prazer preliminar nos espectadores, mas deixa-os frustrados pela não realização desse mesmo prazer (TURCKE, 1999). A indústria cultural não eleva asceticamente seus frequentadores, não sublima suas pulsões, e, no fundo, torna-se rigorosa na aplicação da moral sexual, pois a desordem, a orgia são prejudiciais ao próprio sistema, prejudicam o trabalho e a produção.

Vemos que a Indústria Cultural, contrariando a arte, não eleva, extasia ou conduz ao auto-controle, produzindo uma situação repressiva, pautada na não efetivação do desejo, desprovida de qualquer prática reflexiva e, portanto, inapropriada à prática emancipatória.

Esta oposição obra de arte x indústria cultural auxilia-nos a compreender o processo repressivo desta última que impossibilita a sublimação conseguida pela primeira. Entendemos então que fica mais claro como o processo de divertimento produzido pela indústria cultural auxilia no logro da massas, que cada mais se compreendem como livres, inconscientes da situação ilusória em que mergulham mais e mais profundamente.

É também de demasiada importância refletir a respeito de como a Indústria Cultural, compreendida como indústria do divertimento, contribui para a não efetivação do pensamento crítico e da prática reflexiva.

E como não podia ser diferente, quem elucida de maneira loquaz esta situação são os autores frankfurtianos Adorno e Horkheimer (1985, p.135), explanando claramente as conseqüências do lazer, como o concebemos. Vejamos:

Mas a afinidade original entre os negócios e a diversão mostra-se em seu próprio sentido: a apologia da sociedade. Divertir-se significa estar de acordo. Isso só é possível se isso se isola do processo social em seu todo, se idiotiza e abandona desde o início a pretensão inescapável de toda obra, mesmo da mais insignificante, de refletir em sua limitação o todo. Divertir significa sempre: não ter que pensar nisso, esquecer o sofrimento até mesmo onde ele é mostrado. A impotência é a sua própria base. É na verdade uma fuga, mas não, como afirma, uma fuga da realidade ruim, mas da última idéia de resistência que essa realidade ainda deixa subsistir. A liberação prometida pela diversão é a liberação do pensamento como negação.



A diversão e o lazer como propõe a Indústria Cultural tornam-se uma negação do próprio entendimento, da capacidade reflexiva. Há que se concordar que pessoas que integram-se à realidade sem resistência – a saber, a capacidade humana de refletir e contestar – são bastante dóceis e suscetíveis aos propósitos de dominação implantados pelo mercado atualmente. É nesse sentido que Adorno e Horkheimer propõe que ao divertir-se o indivíduo, de certa maneira, apóia a lógica da produção simbólica dos bens culturais, pois está se furtando da atividade de reflexão e contestação da realidade imposta pela padronização mercantil. Nesse ponto podemos dizer que a diversão é também uma forma de omissão e ainda que omissão e coação são uma dupla de demasiada importância para a Indústria Cultural.

O grande problema em se viver em uma sociedade onde a integração é conseguida via padronização e a liberdade é tolhida incessantemente - seja na divisão do trabalho ou no lazer -, é explanada por Abreu (1993, p.53).

Está claro que o homem tem necessidade física e psicológica de pertencer a um grupo e se isto não acontece sua sobrevivência é quase impossível. Isto não significa, no entanto, que por pertencer a um grupo, o sujeito deva se submeter cegamente às regras estabelecidas, se as perceber como irracionais, injustas e desumanas. O sujeito esclarecido – indivíduo – deve ter capacidade para avaliar racionalmente as regras, normas e valores do grupo ao qual pertence.

Dessa forma, a integração preconizada pela Indústria Cultural será tanto mais perigosa quanto mais submissa se constituir. O que nos aflige é o indivíduo submisso que não efetua um julgamento moral e racional, fortificando a existência de atitudes - tais como piadas racistas, o consumo de produtos simbólicos, dentre outros – que podem possibilitar a reincidência à barbárie.

Dessa forma a evolução da produção cultural evidencia o caráter ambíguo da produção cultural e também da própria Indústria Cultural.

Nesse sentido Pucci (2003, p.16) nos alerta que:

Assim, a Indústria cultural, não é nem cultura e nem indústria, isoladamente. Não é cultura, porque está subordinada à lógica de circulação de mercadorias e não à sua lógica própria, que apregoa a autonomia; não é também indústria, em sentido estrito, porque tem mais a ver com a circulação de mercadorias que com a sua produção. Tratar os dois pólos conjuntamente é mostrar como se constituem enquanto ideologia, na incapacidade de desenvolver-se, de realizar plenamente sua condição de cultura ou de indústria. A mediação entre um pólo e outro é interna, “está na própria coisa e não entre as coisas”. Há mediação da indústria no interior da cultura. Mas, ao mesmo tempo, no conceito de indústria cultural está presente a dimensão de cultura, enquanto promessa, mutilada, que se realiza às avessas, mas que pode ainda sugerir sua realização e abrir as perspectivas de se resgatar elementos crítico-formativos (COHN, 1986, p19). Daí a dupla

ambigüidade e os espaços de tensão e possibilidades que esse conceito carrega em si.

Vemos que as divergências existentes entre a indústria e cultura enquanto categorias distintas geram ambigüidades na concepção do termo indústria cultural. No entanto, como já era de se esperar é a tensão causada entre estas duas categorias, em sua interação – por meio da mediação interna – que despertou o interesse dos frankfurtianos, e também o nosso. Haja vista que a tensão imanente à indústria cultural ecoa proeminentemente em nossa realidade e tem como produto a semiformação.

Pucci na fala supracitada faz referência ao termo semiformação quando diz da promessa mutilada que se realiza às avessas. Nós, no entanto, trataremos deste termo num tópico seguinte, quando, já tendo discorrido sobre o conceito de indústria cultural, possuiremos mais subsídios para melhor abordá-lo.

Porém, cientes de que a indústria cultural traz como consequência a semiformação, podemos afirmar ela se interessa pelo processo formativo dos indivíduos, mas enquanto ideologia. Isto faz que haja cada vez mais uma proximidade da indústria cultural e da educação formal.

A escola tem constituído um campo aberto para atuação da lógica industrializada no que diz respeito à produção simbólica.

Pucci (2003, p.17) elucida o motivo pelo qual o processo protagonizado pela indústria cultural pode ser considerado às avessas. Vejamos:

Se analisada do ponto de vista do sistema, a indústria cultural é plenamente educativa, se preocupa com o enforme integral da concepção de vida e de comportamento moral dos homens no mundo de hoje; se vista a partir dos pressupostos da teoria crítica, a indústria cultural é marcadamente deformativa, mesmo esboçando espaços, elementos, cada vez mais reduzidos de autonomia.

Vemos que o autor é categórico ao afirmar a função da indústria cultural para o sistema; sua função consiste em enformar, ou seja, colocar na forma, conceder a mesma forma, o mesmo padrão. Como já dissemos, é interessante para o controle social que tenhamos comportamentos gêmeos, sendo úteis ao mercado de trabalho, e qualquer atividade extra, principalmente a intelectual, deve ser substituída por horas de lazer padronizado, oferecido sob o véu da ilusória liberdade.

É também explícita, na fala de Pucci, a contribuição frankfurtiana para o desvelamento deste processo que, ao contrário do que é veiculado pelo sistema, deforma, ao invés de formar. Já demonstramos também como a Indústria Cultural, eterna promissória do desejo, exerce uma função repressiva e padronizante, pautada na lógica industrial e mercantil.

Côncios do contexto que protagonizamos, da ambigüidade do termo e da atualidade do conceito sobre o qual discorreremos, afirmamos que pensar a atuação da Indústria Cultural dentro dos muros escolares é tarefa indispensável para atingirmos uma educação que vise a emancipação dos alunos.

Em um texto intitulado a Indústria Cultural Invade a Escola Brasileira, Medrano e Valentim (2001) fazem considerações que julgamos pertinentes ao nosso trabalho.

Inicialmente as autoras nos advertem que ao analisar o histórico educacional brasileiro devem ser observados três pontos.

O primeiro diz respeito a eminente – já comentada por nós – fragmentação do ensino no Brasil, e que para as autoras representam a alimentação e manutenção dos interesses da classe dominante.

O segundo aspecto a ser observado, segundo as autoras, são as questões políticas, que em um país como o nosso - marcado pela corrupção e pelo jogo de interesses – têm fortes implicações no meio educacional, visando também a manutenção da hegemonia dos poderosos.

Em relação ao último aspecto, o vejamos nas palavras das próprias autoras:

Um outro fato que a cada dia se faz mais real no meio escolar e que talvez não seja tão conhecido ainda é a Indústria Cultural, que a cada dia ganha mais espaço dentro das mais variadas áreas sociais. Chega e invade também a Escola, sem que nos apercebamos de seus perigos e influências (MEDRANO; VALENTIM, 2001, p. 70).

Procurando tomar consciência e resistir aos perigos e influências da Indústria Cultural, achamos que é pertinente discorrer sobre a sua atuação dentro dos perímetros escolares.

As autoras reforçam o que temos dito, pois afirmam que a indústria cultural visa ao entorpecimento da massa, preenche o espaço do lazer e seduzem, com a promessa da felicidade, para o consumo, efetivando a acriticidade.

Feita a devida correlação entre a postura teórica tomada pelas autoras e nossa, podemos discorrer sobre a atuação da Indústria Cultural no meio escolar.

Segundo Medrano e Valentim (2001, p. 71):

Um dos instrumentos usados pela Indústria Cultural, de fácil acesso à população, é a televisão. Ela chega à escola, quer através de programas governamentais, quer através de informações veiculadas por professores, alunos, diretores e funcionários. Com isso cria necessidades que muitas vezes não se tem, por meio dos mais diversos recursos visuais, com efeitos especiais e publicidade, com uma linguagem de sedução e convencimento, despertando o desejo de consumo. Reforça estereótipos muitas vezes criticados por todos nós quanto a preconceitos, raças, classes sociais etc. Desta maneira, contribui para deformar a percepção da realidade, por meio da reprodução de situações que passam a fazer parte do cotidiano.

Há muito a TV já é parte do cenário educacional. Muitos professores são impelidos a utilizá-la como recurso didático, sob o pretexto de que sua utilização constitui-se em dinamismo e modernidade pedagógica. Recusá-la pode render ao docente o título de retrógrado. Não trata-se aqui de uma defesa ou de uma acusação da TV como ferramenta de ensino, mas defendemos novamente que extremismos sempre são prejudiciais. O uso indiscriminado da TV com certeza incorrerá – como disseram as autoras, fazendo eco à fala adorniana – na estereotipia das massas. Em contrapartida negar seu uso em toda e qualquer circunstância poderia significar uma descontextualização da atividade pedagógica - haja vista que a atuação deste meio de comunicação extrapola os muros escolares e é diretamente dirigida as massas.

A situação que vivemos é, portanto, bastante paradoxal, pois a existência da TV efetiva-se cada dia mais como importante veiculadora da lógica mercantil, sendo eficaz inculcadora de padrões e sedutora disseminadora de estereótipos e do consumismo. E sua atuação avança escola adentro, buscando, como já vislumbramos, uma atuação integral da Indústria Cultural. No entanto, a simples refutação a este meio de comunicação no ambiente educativo pode significar o desamparo e a inevitável suscetibilidade de nossos educandos perante os apelos televisivos.

O fato é que a TV é a porta que se abre em todas as residências e já há muito tempo também nas escolas; por ela passa toda a sedução da indústria cultural.

Por isso educadores e profissionais da educação devem realizar uma profunda reflexão a este respeito. buscando um ponto de equilíbrio situado entre a adesão cega à ilusão televisiva e a negação cega de sua existência, constituindo uma leitura crítica do que é veiculado por este que pode ser considerado o meio de comunicação em massa mais bem sucedido.

Medrano e Valentim (2001, p.72) nos falam a este respeito:

É fundamental que a escola abra um canal pelo qual as crianças possam se manifestar, verbalizar, elaborar porque vêem televisão, o que gostam de ver na televisão e o que as atrai.

A escola não deve ignorar nem abolir, mas saber usar, sem ser usada. Adaptar-se aos usos e costumes atuais, mas não se deixando deformar.

As autoras defendem claramente que a única forma da escola resistir à sedução da indústria cultural – em especial da realizada pela televisão – é abrir-se ao debate constituindo este uma importante ferramenta de reflexão e, por conseguinte, de crítica. É papel da escola divulgar outras formas de conduta e atuação, demonstrando que podemos renunciar aos

padrões que nos são impostos por meio dos simulacros engendrados pelos interesses capitalistas, demonstrando que a melhor forma de resistência é a busca incessante e incansável pela emancipação.

Como nos adverte Pucci (2003, p.17) a indústria cultural deturpou a noção kantiana de esclarecimento, transformando-a em “engodo das massas”, buscando a total “dependência e servidão dos homens”.

Enquanto educadores, devemos assumir uma postura adorniana em defesa da imanente necessidade de formar cidadãos críticos, em contínuo processo de esclarecimento, preservando a máxima kantiana de superação da menoridade. Tutelados pelas ilusões difundidas atualmente, nossos educandos tornar-se-ão uma coletividade cada dia mais cega, suscetível à regressão à barbárie, como já nos alertou Adorno.

O esclarecimento é apresentado então como instrumento indispensável para se criar um clima espiritual, cultural e social que não dê oportunidade à repetição da barbárie de Auschwitz; um clima em que os motivos que levaram ao horror se tornem conscientes na medida do possível; que fortaleça na pré-consciência determinadas contra-instâncias e ajude a preparar um ambiente desfavorável ao extremismo. O esclarecimento enquanto contraposição a qualquer supremacia coletiva cega.

Atentar-se às conseqüências do uso indiscriminado do Televisor nas nossas escolas nada mais é do que resistir à instituição de uma coletividade cega, portanto, um resgate do esclarecimento em suas raízes kantianas e por conseguinte na concepção frankfurtiana. Eis uma importante possibilidade de resistência que não devemos perder de vista.

Medrano e Valemtime (2001) prosseguem a explanação do processo de invasão da escola efetuado pela Indústria Cultural e fazem uma indicação que vem ao encontro do nosso objetivo, pois dizem que não só a televisão, mas também os materiais didáticos, entronizam as seduções mercantis no ambiente escolar.

E justificam esta afirmativa dizendo que:

O grande apelo das editoras, que a cada ano fazem seus inúmeros lançamentos, conquistando professores e alunos com materiais atraentes, ganha a cada dia um terreno maior e rendoso. Com isso, a escola tem auxiliado na fabricação de pequenos consumidores. Como o exemplo disso, podemos citar o que acontece em escolas particulares, onde se adota o uso obrigatório de agendas escolares com personagens em destaque no momento: Menino Maluquinho, Xuxa, Angélica etc. Não se procura despertar o aluno para a função em si (da agenda), mas para o consumismo desenfreado de mercadorias capazes de promover a identificação e adequações sociais. (MEDRANO; VALENTIM, 2001, p.72)

Sem dúvida os materiais utilizados pelos alunos (cadernos, agendas, lápis etc), há muito já deixaram de ser ferramentas necessárias às tarefas cotidianas para constituírem-se em

supérfluos brinquedinhos infantis. Existe atualmente uma infinidade de quinquilharias pedagógicas, que visam a indução de pais e alunos ao consumo desenfreado. Isto gera uma situação prejudicial, pois um lápis não se torna melhor ou pior devido ao fato de carregar – ou não - em si um determinado personagem das animações infantis. Esse tipo de situação serve exclusivamente para dois fins específicos, a saber, aumentar o lucro das grandes empresas e demarcar ainda mais os desníveis sociais existentes dentro de uma mesma sala de aula.

Na esteira desse processo as autoras ainda indicam que a produção de livros didáticos também está imbuída da lógica mercantil da indústria cultural. É nítido que esta questão é central ao nosso trabalho e, por isso mesmo, nos debruçaremos sobre ela um pouco mais adiante, quando poderemos discorrer mais livremente a este respeito.

Vejamos agora a última forma de invasão delineada pelas autoras:

Um outro aspecto da chegada da Indústria Cultural na escola a ser considerado são os “os pacotes” de programas curriculares destinados aos professores, definindo seus conteúdos, estratégias e recursos a serem usados, deixando sua criatividade e desempenho. Em decorrência disso, as perdas são inevitáveis: o aluno deixa de ser beneficiado por aquilo que o professor poderia oferecer, além do sugerido, e o professor acaba se tornando acrítico, desempenhando seu trabalho simplesmente para cumprir obrigações. (MEDRANO; VALENTIM, 2001, p.72)

A análise dos programas curriculares brasileiros, protagonizados pelo governo federal ou estadual, exigiria uma esforço investigativo específico e com certeza – devido a fragmentação política e permanente defesa dos interesses da elite – revelariam muitos pontos de convergências entre estas medidas pedagógicas e os interesses da Indústria Cultural.

No entanto, as autoras conseguiram perceber um ponto central que justifica a afirmação de que programas curriculares também constituem uma brecha que facilita a invasão da Indústria Cultural na escola. Este ponto central consiste no fato de que estes programas visam a padronização do trabalho docente. Há que se lembrar também – como já explicitamos no capítulo anterior – que estes programas são na maioria das vezes financiados por capital estrangeiro por meio do BIRD e, portanto, atendem aos interesses dos grandes conglomerados internacionais.

As autoras explanam sabiamente, portanto, sobre o modo como a escola sucumbe aos ditames da Indústria Cultural. Porém, gostaríamos de ressaltar que existem mais algumas portas que se escancaram e possibilitam a entrada da razão instrumental no ambiente escolar. Aqui evidenciaremos apenas mais uma das possíveis formas de invasão que a indústria cultura realiza.

No contexto atual a mídia se vale de todos os recursos disponíveis para seduzir os consumidores. No entanto, uma das ferramentas que tem mais eficácia com os jovens e crianças é a música. É comum nos depararmos com os hits do momento que veiculam mensagens e melodias, os quais, longe de serem arte, efetivam-se como marketing da Indústria Cultural.

Vejamos o que Luci Mara Bertoni (2001, p.77) nos diz a respeito da música frente à Indústria Cultural:

Em nosso entender, a música é a expressão do pensar e do sentir das pessoas de uma determinada época. Além de proporcionar prazer, ela também pode informar e conscientizar. Portanto, para nós, esta postura de consumo significa estar à margem da cultura como um todo. O indivíduo sente-se marginalizado por não compartilhar da aquisição dos produtos ofertados pela Indústria Cultural e, ao mesmo tempo, passa a ser discriminado por não se sentir “idêntico”. Ele não percebe que partilhando da “cultura de massa” é que está se colocando à margem do entendimento de sua própria cultura.

Se compartilharmos com a autora a visão de que a música é a “expressão do sentir e do pensar” de uma sociedade em determinada época, ficará bastante clara a razão do interesse da Indústria Cultural por este tipo de produção. Bertoni explana com bastante sobriedade e lucidez o fato de o comércio musical ter se tornado uma eficaz ferramenta de coação.

O indivíduo, na ânsia de integrar-se ao grupo de consumidores, consome os hits do momento, visando à aceitação dos seus pares. Já vimos que este processo de consumo é determinado pelo nível ao qual o indivíduo pertence, tornando-se uma rígida forma de fragmentação e controle social. Porém, o aspecto mais importante que a autora nos revela é que ao tomar essa atitude o consumidor realiza um processo de integração às avessas, pois adentra ao grupo de consumidores e possui uma ilusória satisfação, sentindo-se acolhido por seus pares; contudo, ao fazê-lo, distancia-se da possibilidade de sentir e expressar o seu pensamento e de sua comunidade.

O que deveria se constituir como arte, proporcionando elevação, enlevação e ascetismo, torna-se mercadoria que reprime.

Bertoni (2001, p. 78) corrobora conosco dizendo das implicações da música de mercado sobre as crianças em fase de formação. Vejamos:

As implicações da chamada “música de mercado” influenciam, tanto no aspecto cultural como social, a formação das crianças. De maneira especial, seduzem-nas pela sensualidade das danças e das letras musicais, acarretando um desenvolvimento precoce de aspectos da sexualidade que atropelam, de alguma forma, seu desenvolvimento afetivo. Isso sem falar em outros aspectos, pois o vocabulário pobre e equivocado de muitas músicas acaba por interferir, também, em seu processo de desenvolvimento cognitivo.

Vemos que não são poucas as conseqüências da música de mercado sobre a formação infantil. E o que nos preocupa é que este tipo de música esta cada dia mais dentro da escola. Sua entrada se deu discretamente por meio de atividades recreativas e comemorativas, sobre o pretexto de que sua introdução dinamizaria tais atividades e ajudaria na socialização das crianças, que desinibidas melhor se relacionariam. A música de mercado ganha cada vez mais espaço e vemos muitos professores – buscando tornarem-se inovadores – adotando-as como conteúdos para suas aulas.

Dessa forma, podemos concluir que a música de mercado tem aberto espaços significativos para a atuação da Indústria Cultural dentro de nossas escolas.

Acreditamos que já tenhamos discorrido sobre aspectos suficientes, a fim de demonstrar que a Indústria Cultural é uma categoria de análise bastante atual e presente no meio educacional.

Feita a constatação acima poderemos discorrer a respeito das convergências entre a lógica da Indústria Cultural e a implantação de Sistemas apostilados de ensino.

Se retomarmos as proposições de Medrano e Valentim (2001) – sobre as quais discorreremos anteriormente – veremos que as autoras postulam que a atuação de editoras que a cada ano desejam abarcar o mercado educacional, com propostas sedutoras, demonstra parte da atuação da Indústria Cultural na escola. Se adotarmos a mesma visão das autoras, podemos dizer que as apostilas possuem também a mesma característica.

O que queremos dizer é que, ao serem produzidos, os livros não são resultado da prática pedagógica dos educadores que os utilizarão e muito menos são adotados em decorrência das leituras e pesquisas feitas pelos professores. São, portanto, mercadorias, diretamente direcionadas ao “mercado escolar”.

As apostilas são a “evolução” do mercado didático.

Façamos uma analogia para melhor explicar esta afirmação. Tomemos como exemplo uma das maiores empresas do mundo: a Coca-Cola. Todos devem conhecer os refrigerantes desta empresa. Gostaríamos, entretanto, de chamar a atenção para dois deles: a Coca-Cola Light e a Coca-Cola Zero. O primeiro produto tem maior tempo no mercado, enquanto o segundo é um tanto mais recente. A situação é a que se segue.

O produto intitulado light já possuía grande aceitação no mercado consumidor; no entanto, a empresa logo percebeu que entre o público jovem a situação era diferente. Os jovens não consumiam de modo satisfatório os produtos, talvez por acharem que este fosse dedicado a um público mais idoso e propenso a enfermidades, em especial ao diabetes.



Percebendo que isto poderia significar uma perda significativa do mercado consumidor, a empresa em questão lança a Coca-Cola Zero, que nada mais é que o mesmo produto light em uma nova roupagem, visando melhorar a sua imagem perante os consumidores jovens. Houve nesta questão uma evolução do produto, em termos comerciais, pois a empresa demonstrou uma perspicácia para as nuances do mercado e encontrou uma forma de aumentar os lucros, mesmo em um terreno já saturado.

O mesmo processo ocorre com as editoras, que conviviam em ambiente saturado de publicações didáticas. No entanto, por serem empresas e por agirem como tais, as editoras nunca se descuidaram do contexto comercial, sempre atentas a qualquer chance de crescimento econômico que pudesse aparecer. Assim, descobrem na municipalização uma alternativa de crescimento. Os municípios, dotados de uma jovialidade educacional, buscam distanciar-se das práticas do regime debilitado e retrógrado adotado pelo Estado, o que impossibilitaria a venda de livros, pois estes eram tidos como marca da enfermidade estatal. A exemplo do fabricante de refrigerantes, as editoras mudaram a roupagem do produto, importando as características utilizadas pelos materiais didáticos das escolas particulares; assim, com a Apostila deram um caráter mais dinâmico e competitivo no mercado. Por isso ousamos afirmar que as apostilas são uma evolução do mercado didático, pois constituem uma manobra que visa aumentar os lucros financeiros das editoras, em uma economia já saturada de publicações didáticas.

As apostilas são, portanto, mercadorias. Eis, o primeiro aspecto que as caracteriza como um produto da Indústria Cultural.

Como mercadorias as apostilas demonstram uma série de características que dizem respeito à lógica industrial. No entanto, o que achamos de maior relevância é o caráter padronizante que este tipo de produção didática possui.

Ao serem introduzidas nas escolas públicas, as apostilas surgem como alternativa para nivelar as atividades docentes e em muitas ocasiões pode-se ouvir políticos e autoridades educacionais defendendo a implantação de sistemas apostilados de ensino em suas cidades, pois seria assegurado que o aluno da escola x possuísse a mesma aprendizagem da escola y. Vemos que a padronização é tida como asseguradora da qualidade de ensino.

E o discurso vai além. Não só todas as escolas municipais teriam um padrão de qualidade entre si, mas também seriam elevadas por meio da utilização das apostilas a um patamar nunca atingido por escolas públicas; ou seja, estariam em pé de igualdade com as instituições particulares.

Como vimos, a padronização é uma premissa inerente à atuação da Indústria Cultural, que visa o controle de seus consumidores por meio da implantação de padrões de consumo que interferem 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 o discente.

Quanto aos professores, podemos dizer que a padronização atua diretamente em sua prática, alterando conceitualmente a profissão. Assim afirmamos, pois concebemos a docência como a atividade profissional que, por meio das inter-relações pedagógicas, proporciona aos aprendentes situações que estimulem o questionamento, a pesquisa e o desenvolvimento da capacidade reflexiva. Nessa compreensão parece-nos que devido ao caráter eminentemente subjetivo da profissão, a atividade docente é peculiar e está determinada pelos sujeitos que a integram. O que temos dito é que ser professor da classe A, na escola B, na época C, é uma situação ímpar que jamais se repetirá em qualquer outra escola, com qualquer outra classe e em qualquer outra época. Pode-se padronizar a fabricação de parafusos, a confecção de lingerie, a maneira mais eficaz de se polir um automóvel, mas jamais será possível padronizar o trabalho docente, sem que haja prejuízos ao exercício da profissão.

Neste sentido, a implantação de apostilas é uma atitude autoritária, pois obriga o professor a agir de acordo com uma situação previamente programada. Muitos poderiam advogar em defesa das apostilas dizendo que ela não impõe um padrão, pois constitui-se como uma diretriz para o trabalho docente e que o profissional terá liberdade para trabalhar o que desejar.

Todavia, há que se ressaltar, que a apostila possui características que contradizem seus defensores, a saber: a extensão dos conteúdos e os prazos para seu cumprimento.

Como já dissemos a apostila é uma publicação que traz uma infinidade de assuntos e questões, que são tratados de forma fragmentária e superficial. Isso gera fascículos gigantescos, os quais, na melhor das hipóteses, serão trabalhados em um bimestre.

Perante esta situação o professor é impelido a aceitar a padronização não somente no que concerne à escolha de conteúdos e materiais, mas também no que diz respeito a sua própria postura, pois ficam submetidos a esquemas pré-preparados de aplicação de atividades e, para tanto, precisam adaptar-se totalmente, fazendo com que todos os aspectos de sua aula, inclusive o tempo dispensado em cada tarefa, sejam ditados pelo material apostilado. Nesse cenário é comum que os professores sejam submetidos a capacitações que visam ensinar o melhor jeito de se conduzir a produção de texto, a melhor técnica para se ensinar divisão,

entre outras, que buscam tornar o professor um técnico hábil, capaz de reproduzir apostilas e manuais com fidelidade e no menor espaço de tempo possível.

A exemplo da novela de Huxley que citamos, os professores são transformados em gêmeos, pela indústria cultural, a fim de que professores iguais, rejam classes iguais, que serão totalmente integradas numa coletividade habituada à padronização e, por conseguinte, dócil e manipulável.

Se analisarmos atentamente o trabalho proposto para o capítulo 3 da disciplina de Língua Portuguesa da apostila do 5º ano (4ª série) do primeiro bimestre poderemos entender melhor como se dá, de forma desvelada, a tentativa de padronização do trabalho docente.

Como já citamos anteriormente, no início de cada capítulo – no exemplar do professor – são disponibilizadas orientações que o professor deve seguir. No início do capítulo em questão o professor é advertido de que o texto que será analisado é uma poesia, e que, para tanto, é necessário a leitura prévia de outras poesias, pois ao lê-las com entonação, respeitando o ritmo, as estrofes e as rimas, o professor fará com que os alunos entendam este tipo de composição. E então nos deparamos com a seguinte página:

CAPÍTULO 3

# As três caravelas

**Texto poético** Professor(a), se possível, toque a música para seus alunos.

Leia o texto a seguir. Ele é a letra de uma música interpretada por Gilberto Gil e Caetano Veloso.

**Três caravelas**

- 1 Um navegador atrevido
- 2 Saiu de Palos um dia
- 3 Vinha com três caravelas
- 4 a Pinta, a Nina e a Santa Maria.

- 5 Em terras americanas
- 6 Saltou feliz certo dia
- 7 Vinha com três caravelas
- 8 a Pinta, a Nina e a Santa Maria.

- 9 Muita coisa sucedeu
- 10 Daquele tempo para cá
- 11 O Brasil aconteceu
- 12 É maior, o que é que há?

- 13 Viva Cristóvão Colombo
- 14 Que para a nossa alegria
- 15 Veio com as três caravelas
- 16 A Pinta, a Nina e a Santa Maria.

Versão de João de Barro. Álbum *História da Tropicália*, Philips.

**Vocabulário**  
 Atrevido – Ousado, arrojado, corajoso  
 Sucedeu – Aconteceu

41

Se retomarmos nossos cálculos anteriores, lembraremos que chegamos à conclusão que, devido à extensão do conteúdo, o professor poderia dedicar às aulas de língua portuguesa durante pouco mais de duas semanas para a conclusão de cada capítulo. Se imaginarmos que as aulas começam geralmente em fevereiro, próximo às festividades do carnaval, e considerando que as apostilas geralmente não estão disponíveis aos docentes no primeiro dia de aula, haja vista a necessidade de processo de licitação e da confirmação do número exato de alunos por classe (quantidade que oscila bastante no início do ano devido às transferências), podemos dizer que o professor inicia o trabalho com a apostila na última semana de fevereiro. Caso o professor tenha uma preocupação em cumprir o programa da apostila e por ventura gaste – como calculamos – em torno de 5 semanas para trabalhar o capítulo 1 e 2, iniciará os trabalhos com o terceiro capítulo no início de abril.

Portanto, ao propor o terceiro capítulo a apostila visa explicitamente estabelecer uma relação com uma célebre data histórica - o descobrimento do Brasil, que é comemorado aos 22 de abril. Até este ponto pode ser louvável a atitude da apostila, na medida em que visa atender aos ensaios das atuais teorias pedagógicas que indicam a interdisciplinaridade como alternativa eficaz para abarcar toda complexidade do processo educativo.

Ao retomar a observação da página da apostila que disponibilizamos logo acima, vale ressaltar que as indicações feitas em azul só são disponibilizadas no livro do professor. No caso desta página, as orientações ao professor advertem sobre o fato da poesia ser uma letra de música e que, portanto, pode ser ouvida pelos alunos, além de demonstrar como deverá ser feita a demarcação dos versos e das estrofes do poema. Após trabalhar a estrutura poética, tem-se a interpretação do texto:

**Produção de texto**

5. Agora, você e seus colegas, poderão expor suas rimas e, juntos, montar um poema. Professor(a), deixe os alunos criarem um poema coletivo que fale das Grandes Navegações e do descobrimento do Brasil. Esse material poderá ser exposto em um mural e servir para as comemorações do Descobrimento do Brasil, em 22 de abril.

**Interpretação do texto**

1. O poema *Três caravelas* nos faz lembrar de que época?  
Sugestão de resposta: Da época das Grandes Navegações, das descobertas espanholas, italianas e portuguesas. De quando Cristóvão Colombo descobriu a América.

2. Como Cristóvão Colombo conseguiu recursos para fazer essa viagem?  
Os reis da Espanha, Fernando e Isabel, lhe ajudaram, dando as três caravelas.

3. "Em terras americanas  
Saltou feliz certo dia..."  
Em sua opinião, o que poderia tê-lo deixado feliz?  
Espera-se que o aluno responda que foi a nova descoberta. Aceite outras respostas coerentes.

4. Explique o verso: "O Brasil aconteceu".  
O Brasil foi descoberto.

5. Quando o Brasil aconteceu?  
Em 22 de abril de 1500

6. Conte o que você sabe sobre esse acontecimento.  
Resposta pessoal

43

No momento não vamos nos debruçar sobre o teor das perguntas, apenas gostaríamos de ressaltar o fato de que elas possuem sugestões de respostas para que o professor oriente os alunos.

Em seguida a apostila apresenta um segundo texto e sua interpretação a fim de contrastar com o primeiro.

## Pralapracá

E começa a longa história  
do navio que ia e vinha  
pela estrada azul do Atlântico:

la, levando pau-brasil  
e os homens cor da manhã, filhos do mato,  
cheios de sol e de inocência;  
vinha trazendo degredados...

la, levando uma esperança;  
vinha, trazendo foragidos de outras pátrias  
para a ilha da Bem-Aventuraça.

la levando um grito de surpresa,  
da terra criança;  
e vinha abarrotado de saudade portuguesa...

Cassiano Ricardo, Seleta em prosa e verso – Rio de Janeiro, José Olympio Editora.

### Vocabulário

Degredados – Expulsos da pátria, exilados

Abarrotado – Lotado, cheio

## Atividades

1. Explique o significado das expressões retiradas do texto.

a) “pela estrada azul do Atlântico”.

Sugestão de resposta: O Oceano Atlântico.

b) “vinham trazendo degredados...”

Os homens que vinham para trabalhar, explorar o pau-brasil, na mão-de-obra, eram  
homens condenados, expulsos de suas pátrias.



c) "para a ilha da Bem-Aventura".  
 Refere-se ao Brasil. Aqui eles enxergaram riquezas e possibilidade de exploração.

d) "la levando um grito de surpresa".  
 Levava para Portugal as notícias do que havia aqui.

e) "e vinha abarrotado de saudade portuguesa".  
 Os portugueses vinham para cá, mas sentiam saudade dos que ficavam lá, de sua pátria.

2. O que significa esse "la e vinha" presentes no texto?  
 la – do Brasil para Portugal  
 Vinha – de Portugal para o Brasil

3. A quem se referem as palavras e expressões que se seguem?

a) "filhos do mato"  
 Índios; indígenas

b) "terra criança"  
 Brasil

c) "cheios de sol e de inocência"  
 Índios; indígenas

4. Agora, reúna-se com alguns colegas e ilustrem o poema.

Resposta pessoal

Professor(a), incentive os alunos nessa atividade para que o trabalho possa ser exposto com o poema que fizeram no capítulo anterior, sobre o descobrimento do Brasil.

EF4N-06-11-Por

45

Na página seguinte são apresentadas as duas últimas perguntas das interpretações. A de número 5 pede que se comente o título do texto, sugerindo como resposta que este remete ao movimento de ir e vir; por sua vez a pergunta número 6 pede para que os alunos busquem recortes que mostrem um Brasil que dá certo, sugerindo ao professor que o Brasil que dá certo pode ser ilustrado pelas atividades das ONG's, das indústrias, da agricultura, dentre outros.

Muitos poderiam dizer que nos perdemos em nossas colocações e que em nada os exemplos extraídos do capítulo 3 corroboram para a explanação de como se dá o processo de padronização na apostila, haja vista que o capítulo, além de buscar uma contextualização com o evento comemorativo do mês, busca uma dupla abordagem do descobrimento do Brasil.

No entanto, se olharmos atentamente veremos que todo o capítulo vem cheio de notas ao professor dizendo como devem ser lidos ou trabalhados os textos, assim como lembretes sugerem as respostas que devem ser induzidas pelo professor enquanto os alunos realizam a interpretação dos textos. Eis o primeiro indício de padronização, pois as apostilas não só propõe as atividades, como também procuram legislar sobre a metodologia e postura docente para realizá-las.

Em seguida vemos que, ao trabalhar o descobrimento do Brasil, a apostila apresenta primeiramente a chegada dos portugueses. Esta chegada é apresentada de forma bastante atrativa, pois é apresentado um poema onde são enaltecidas as qualidades dos navegadores europeus que atrevidos trouxeram felicidade e alegria para as terras americanas; já ao final do poema é nomeada e enaltecida a figura de Cristóvão Colombo – notável descobridor das Américas. O ar nostálgico do poema é ratificado pela ilustração que mostra o trio de belas pacíficas caravelas que navegam sobre alvíssimo e tranqüilo mar em um dia claro.

A interpretação que é proposta busca retomar partes do poema - em um momento para extrair o sentido literal do poema, e em outro para lembrar a data comemorativa a qual o texto se refere.

Por sua vez, o segundo texto é apresentado em segundo plano, menos atrativo e sem ilustrações e demonstra que nem tudo foi tão maravilhoso assim, pois houve aspectos negativos como a escravização e tráfico, comum às navegações. Há que se convir, porém, que a interpretação que é proposta a este texto, não busca evidenciar estes aspectos, buscando, a exemplo da interpretação anterior, extrair algum sentido literal do poema ou demonstrar que afora estes inconvenientes o Brasil é um país que deu certo. Segundo as orientações da apostila o professor deverá trabalhar apenas oralmente as questões polêmicas que envolvem o descobrimento do Brasil.

Dessa maneira, podemos dizer que a forma como o conteúdo foi abordado remete a uma situação padronizante, pois conduz a uma visão tradicional do descobrimento do Brasil, na qual os portugueses são apresentados como pacíficos navegantes e que os malefícios causados aos povos negros e indígenas foram perdas necessárias a uma causa maior. Dessa forma, a organização deste capítulo não tende apenas à padronização da atividade docente, como também favorece a inculcação de um pensamento padrão. Merece destaque a questão número 4 da atividade de interpretação do texto “As três caravelas”: “Explique o verso: ‘O Brasil aconteceu.’” A resposta sugerida - “O Brasil foi descoberto” é um claro exemplo do empobrecimento da atividade interpretativa - uma questão interessante, com uma resposta superficial e nada inventiva. Queremos destacar que as respostas sugeridas no exemplar do



professor acabam por induzi-lo a esperar de seus alunos o mínimo e – o que, talvez, signifique também um empobrecimento de seu próprio pensamento.

Assim, podemos afirmar que em relação aos alunos as apostilas atuam de forma a inculcar desde a mais tenra idade os pensamentos padronizados próprios da Indústria Cultural. Quanto ao professor, vemos que ele pode tender a introjetar essa lógica. Não sabemos se essa afirmação pode ser generalizada, mas no que diz respeito à nossa experiência, essa afirmação é totalmente condizente com o que observamos. Era comum ouvirmos frases do tipo: “Ruim com as apostilas, pior sem elas.”; “Se criticarmos as apostilas, podemos perder o material que temos.” Tal fato nos revela no mínimo uma insatisfação. Por outro lado, nota-se que o professor também não deseja abrir mão desse “apoio”, que, entretanto, remete, como dissemos, a uma padronização.

Cumpra-nos, nesse momento, explicar de forma mais detalhada o modo como entendemos que ocorre essa padronização. Acima destacamos uma padronização do conteúdo. Entretanto, em nossa opinião, essa padronização diz respeito ainda à forma, uma vez que em todos os capítulos é adotada a mesma sequência de atividades para os mais diversos conteúdos, mecanizando o trabalho em sala de aula. Claro que o professor poderia – e pode – realizar um outro tipo de trabalho com esse material. Ocorre que essa repetição (aliás, um dos princípios destacados por Comênio) e o controle rígido do tempo, dificilmente farão com que o professor quebre essa lógica. Como exemplo, podemos citar o fato de que essa atividade que sugere uma interdisciplinaridade, acaba não tendo um tratamento interdisciplinar. Os alunos, por sua vez, habituados desde as séries iniciais com a lógica padronizada das apostilas, tenderão a se comportar como os filhotes das aves que esperam que seus genitores tragam o alimento devidamente macerado, pronto para ingestão. Dessa forma, aqueles que estão em formação acostumam-se a digerir as informações do modo como lhes são apresentadas, limitando-se a reproduzi-las quando uma lacuna assim o exigir.

A utilização da apostila revela, assim, um condicionamento que visa constituir-se em uma cultura de massa; ou seja, os indivíduos que reproduzem os ensinamentos veiculados por este tipo de publicação estarão preparados, no momento em que encontrarem uma lacuna, a reproduzirem o que lhes foi inculcado. Estas lacunas podem ser o ambiente de trabalho, as atividades de lazer e até mesmo a vida particular; o sujeito possuirá um cabedal de respostas e posturas previamente definidas para cada um destes espaços lacunares. Entendemos que o conhecimento transmitido pela apostila aparece como cultura de massa à medida que se constitui em uma série de ensinamentos práticos que visam ao aproveitamento profissional e a um satisfatório desempenho social do indivíduo sem, no entanto, despertar-lhe a capacidade

reflexiva. Isso se justifica devido ao fato de que questionar não é uma atividade de preenchimento de lacunas, mas sim uma atividade de constante reflexão que busca a compreensão profunda da ação, evidenciando os porquês inerentes ao ato praticado. Dito de uma maneira mais simplificada o indivíduo que questiona não apenas preenche a lacuna, mas sabe por que o faz - sua atividade é consciente e não uma mera imitação.

Eis o grande feito da Indústria Cultural realizado junto aos educandos por meio das apostilas. Realmente os alunos são transformados em caixas de ressonância e são impelidos à imitação de padrões. Segundo Adorno e Horkheimer (1985, p.123): “A indústria cultural acaba por colocar a imitação como algo absoluto”.

Assim: “Dificulta-se a sobrevivência do pensamento crítico numa sociedade em que os indivíduos se transformam em “caixas de ressonância” de mensagens que seduzem pelo incentivo à integração, muitas vezes cega, a um coletivo regido por uma palavra de ordem autoritária.” (ZUIN, 2001, p.15)

Ser “caixa de ressonância” significa imitar e aquele que imita não reflete - age por comparação e sem critério racional válido. Refletir requer um olhar mais amplo e educado.

Aqui parece-nos que cabe novamente retomar o pensamento comeniano, pois acreditamos que a divulgação e a inculcação efetuadas pelo material didático, em especial pelas apostilas, visam uma fixação profunda de alguns conteúdos considerados pertinentes, assim como Comênio propunha ao cunhar o termo didacografia:

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

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

As apostilas, no contexto atual, aproximam-se bastante deste conceito comeniano, haja vista que sua estrutura visa a imprimir nos alunos não só o conteúdo, mas uma rotina de trabalho. Basta que notemos, como dissertamos anteriormente em todos os capítulos, que, independentemente do que é exposto, segue-se o mesmo esquema. No caso de língua portuguesa todos os capítulos são esquematicamente preparados e possuem: Texto,

Vocabulário, Interpretação, Nossa Língua (atividades gramaticais), Ortografia, Exercícios de fixação e Produção de Texto; salvo pequenos acréscimos, esta estrutura é invariável. Aparentemente a apostila visa a introdução de uma rotina, aplicando, ao nosso ver, um padrão que, por sua linearidade, adequa-se mais às atividades mecânicas, a exemplo da analogia tipográfica de Comênio, do que com uma atividade complexa como a docência.

É preciso ressaltar que, neste caso, a reação do professor pode ser decisiva, haja vista que o profissional reflexivo pode engendrar uma situação de resistência utilizando-se do própria estrutura da apostila para demonstrar e criticar os esquemas padronizantes. Eis o grande alerta do nosso trabalho: a reflexão crítica pode suscitar situações de resistência que fomentem a emancipação de nossos educandos.

O que queremos dizer é que o professor pode valer-se da inculcação de padrões de imitação realizado pelo material didático, para evidenciar este mesmo processo, pelo qual busca-se incutir no imaginário do educandos uma visão estanque previamente definida.

Fica claro, portanto, que não afirmamos que as apostilas inviabilizam totalmente as relações pedagógicas em sala de aula, mas não podemos negar que as características que visualizamos nas apostilas podem dificultar, em especial quando nas mãos de um profissional despreparado, um ambiente reflexivo em sala de aula. Assim, conforme já destacamos, o trabalho docente tende mais à reprodução.

Tendo por base o que explanamos podemos dizer que também as apostilas revelam o caráter repressivo da indústria cultural, pois, neste caso em específico, emitem uma promissória constantemente prorrogada sobre o desejo, a saber, o desejo de conhecer, de aprender.

Em relação aos educadores as apostilas são repressivas no que concerne à promessa de inovação metodológica, prometendo uma dinamização do processo pedagógico. No entanto, esta promessa não se realiza, pois devido a sua característica e demasiada extensão, a apostila apenas aponta algumas possibilidades de inovação, efetivando, em contrapartida, uma reprodução de antigos métodos e técnicas que antes continham uma roupagem mais tradicional e agora se revestem de modernidade. Como se a não liquidação desta promissória já não bastasse por si só, ela apresenta um corolário que tentamos evidenciar: o tolhimento da autonomia docente. Conforme acabamos de discorrer, percebe-se que os professores reprimidos pela Indústria Cultural, devidamente representada pelos sistemas apostilados de ensino, são impedidos de alcançar a realização profissional. Isso tem se mantido nítido ao passo que os professores, cada dia mais, têm se tornado avessos a uma prática de uma atividade inerente a sua função: a pesquisa, a investigação. As personalidades feridas pela

padronização e repressão da Indústria Cultural carregam seqüelas que perduram ao longo da vida e conduzem a uma situação de permanente tutela e ausência de reflexão.

Em relação aos alunos a promessa efetivada pelas apostilas é a de iniciá-los no mundo do conhecimento, o que também é impossibilitado pelo caráter padronizado deste tipo de material, haja vista a eminente predileção de respostas prontas e a negação da capacidade reflexiva. Se permanecemos com o conceito kantiano de esclarecimento – que foi reiterado pelos frankfurtianos –, não podemos conceber a mera reprodução de informações como um processo de ensino. Eis o que justifica dizermos que os alunos são reprimidos pela indústria cultural: a negação da atividade reflexiva. Os alunos possuem no início de sua escolarização um imenso desejo de apropriar-se da cultura letrada; parece-nos que os primeiros passos rumo à alfabetização são bastante prazerosos. Entretanto, 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.

Professor e aluno vivem uma situação pedagógica às avessas, pois o que deveria ser uma processo de emancipação, torna-se um processo de dominação.

A fim de enriquecer nossa análise, gostaríamos de citar alguns versos de Drummond que auxiliaram nossas reflexões:

Estou, estou na moda.  
 É doce estar na moda, ainda que a moda  
 seja negar minha identidade,  
 trocá-la por mil, açambarcando  
 todas as marcas registradas,  
 todos os tipos do mercado.  
 Com que inocência demito-me de ser  
 eu que antes era e me sabia  
 tão diverso de outros, tão mim mesmo,  
 ser pensante, sentinte e solidário  
 com outros seres diversos e conscientes  
 de sua humana, invencível condição.  
 Agora sou anuncio,  
 ora vulgar, ora bizarro,  
 em língua nacional ou em qualquer língua  
 (qualquer, principalmente).  
 Nisso me comprazo, tiro glória  
 de minha anulação. (DRUMMOND, 1992, p. 1019)

Este trecho é uma parte do poema drummondiano intitulado “Eu, Etiqueta”, onde o eu-lírico expressa o quanto a sociedade capitalista faz com que os indivíduos, por meio de uma atitude consumista, destituam-se de suas personalidades sendo integrados pelo sistema em

uma coletividade. O eu-lírico do poema expressa o quanto a sua nulidade como indivíduo o faz se sentir como um objeto, uma etiqueta, uma coisa. É exatamente este processo de anulação que os sistemas apostilados proporcionam. Os indivíduos educados pelas apostilas devem tornar-se coisas, objetos que reproduzam as verdades por ela veiculadas. Eis aqui um texto que ao ser trabalhado com as crianças pode conduzir a uma reflexão bastante interessante sobre as situações padronizantes sobre as quais acabamos de discorrer.

No entanto, escolhemos este poema não apenas pela validade da arte em explicar e transcender problemas sociais como a estultificação das massas. Nos chamou a atenção o fato de que fragmentos deste poema são apresentados na das apostilas do NAME dedicadas ao ensino de Língua Portuguesa para o quarto bimestre do 5º ano (4ª série).

Ao iniciar a leitura do Capítulo 14 da apostila de Língua Portuguesa da 4ª série do ensino fundamental vemos que ele nos apresenta subsídios que podem favorecer a crítica aos esquemas engendrado pela Indústria Cultural e que, portanto, pode levar à crítica da própria organização das apostilas em escolas municipais. Aqui é apresentada uma oportunidade impar para que o professor conduza os alunos a uma reflexão demonstrando que o posicionamento da apostila não pode ser tomado como único. Quando tratamos de conhecimento, é preciso retomar a visão de que o esclarecimento é um processo e não incorrer no erro cartesiano de absolutizar verdades, ou ainda na inocência comeniana de que exista uma universalidade que pode gerar um único e eficaz método para se abordar a aprendizagem, uma vez que essas perspectivas podem causar a regressão, como bem já nos alertou Adorno e Horkheimer. É preciso que o professor esteja atento, pois a efetivação desta reflexão depende, neste caso específico, de sua atuação crítica junto aos educandos. Assim dizemos porque embora a apostila ofereça este rico material, o decorrer da atividade mais uma vez evidencia que as atividades reflexivas são relegadas a segundo plano. Analisemos mais um pouco o trabalho proposto no capítulo 14.

Junto ao texto é apresentada uma ilustração que merece um pouco de nossa atenção.



A princípio ficamos contentes ao ver a ilustração, pois aparentemente complementa a crítica realizada. São apresentadas algumas paródias de marcas conhecidas (mormaii/anormai, bad boy/bad bunny; pakalolo/panakalolo; bucanes/babacanys; all star/ malstar).

A sátira realizada a grandes marcas destinadas ao público jovem nos faz crer que nos deparamos com a sugestão de uma atividade reflexiva. No entanto, se olharmos com atenção veremos que a ilustração apresenta um garoto, vestindo roupas de marcas reconhecidamente badaladas; porém, há uma adjetivação negativa pelo fato de o indivíduo estar se comportando segundo os padrões da moda vigente. O menino da ilustração acaba por ser tachado de panaca, babaca e anormal. Dessa forma, todo um processo de padronização e repressão efetuado pela Indústria Cultural é transferido para os ombros do consumidor. O que queremos dizer é que a apresentação da ilustração tende mais a responsabilizar o indivíduo do que a alertá-lo, como se o processo e estultificação das massas ocorresse simplesmente pela vontade individual de integração. Afora os alertas kantianos de que o comodismo e a omissão podem gerar amor à menoridade, podemos perceber que os processos de dominação da indústria cultural são antes de tudo reflexo de um longo processo histórico, econômico, político e social, no qual se torna impossível a total abstenção desta realidade por parte do indivíduo. Todos estamos expostos às mazelas da produção simbólica em escala industrial; portanto, uma responsabilização do indivíduo seria como no dito popular uma tentativa de tapar o sol com uma peneira.

Uma pequena folheada no capítulo revela que a reflexão é relegada a segundo plano, ocasionando uma deturpação da obra literária. Ousamos afirmar que a obra literária foi deturpada devido à existência de fragmentação, interpretação literal e valorização de aspectos publicitários em detrimento da crítica, nas atividades propostas pelo texto.

O primeiro aspecto que gostaríamos de ressaltar é a fragmentação. Como vimos Drummond utiliza-se de sua arte para efetivar uma contundente crítica à nossa sociedade. A apostila, ao apresentar fragmentos do poema, o faz omitindo – talvez sobre o pretexto da imaturidade do público alvo – trechos fundamentais para a compreensão do poema. Aliás, a fragmentação de textos é um aspecto bastante importante na análise das apostilas, e revela o descaso com atividade intelectual, haja vista que uma obra de arte, seja ela um texto, um quadro, uma música, não pode ser compreendida por partes separadas, de forma estanque. É a totalidade da obra que contém a especificidade das partes, assim como a especificidade de cada parte só poderá ser compreendida com a plenitude do todo. Ao fragmentar o texto a apostila censura partes que considera inadequadas à idade dos alunos ou desnecessárias à compreensão do poema e, ao fazê-lo, aproxima-se da indústria cultural, por adotar – como já postulamos anteriormente – um atitude pornográfica e puritana. Pornográfica por apresentar a utilização de marcas da moda, sem efetuar a devida crítica, podendo até incentivar os alunos a aderirem a modismos, e puritana, pois poupa os alunos de trechos da obra drummondiana que são considerados demasiadamente críticos para serem apresentados aos alunos

Feita a apresentação dos fragmentos e da ilustração, a apostila prossegue com uma atividade interpretativa que possui dois aspectos importantes. O primeiro diz respeito à existência de atividades meramente repetitivas como a cópia e a localização de versos. O segundo e o mais importante diz respeito ao espaço destinado à realização das atividades.

Esta pode ser considerada uma questão irrelevante para muitos, mas se pararmos para analisar o espaço dedicado às respostas dos alunos veremos que nos revelaram os objetivos propostos pelo material. Dizemos isto pois as perguntas que pediam a opinião do aluno ou sua interpretação de determinado verso contavam de pouco espaço para a dissertação dos alunos – no máximo duas linhas. Isso revela que a opinião dos alunos não é realmente importante e que a atividade preocupa-se muito mais em obrigar o aluno a ler o texto do que fazê-lo refletir sobre ele.

Findada a atividade interpretativa, é colocada uma minúscula biografia do autor, que com certeza é menos significativa que o epitáfio que provavelmente emoldura a sepultura de tão expressivo artista brasileiro. Isto revela um descaso à atividade criativa - pouco importa saber quem foram as mentes geniais de nossa literatura ou de qualquer ramo do

conhecimento. Essa situação é comprovada pelo fato de que ao apresentar fragmentos do poema a apostila não faz nenhuma referência bibliográfica, pois não tem interesse que o aluno se aprofunde e se enriqueça com leitura do original. A superficialidade é uma das características iminentes ao material apostilado.

Somente após estas fases é que a apostila revela o propósito do capítulo: compreender e produzir textos publicitários.

Eis a contradição que encontramos: como pode um material didático valer-se de um texto que critica a lógica consumista de nossa sociedade, alertando para a sedução marketeira que leva a uma negação da individualidade, para introduzir a produção de textos publicitários?

Deparamo-nos com a deturpação da obra de arte, não no sentido de que esta deva possuir uma única e correta interpretação, mas no sentido de que apóia-se em uma contradição relativa ao conteúdo desta.

Assim, o que era para ser uma profunda reflexão sobre os apelos da Indústria Cultural, torna-se um processo de aceitação e compreensão dos mesmos por meio dos textos publicitários, que são vistos – na apostila – como apenas mais um gênero literário a ser assimilado pelos educandos - tanto que o capítulo propõe ainda um trabalho em grupo, com o qual os alunos deverão produzir a propaganda de algum produto. E é finalizado por uma atividade estatística – comum aos grandes conglomerados – em que devem realizar uma pesquisa para identificar os hábitos de consumo de seus familiares.

Parece-nos que o que de princípio evidencia uma reflexão tornou-se uma lição de empreendedorismo, que visa ao preparo de pequenos técnicos especialista em consumo.

Acreditamos, portanto, que as características eminentemente padronizantes, autoritárias e repressivas do material apostilado, os caracterizam como um produto da Indústria Cultural, o qual, implantado dentro do contexto escolar, tem proporcionado uma maior eficácia na implantação de uma cultura deformada.

Prosseguiremos buscando ainda demonstrar esta deformação, tanto no que concerne aos educadores, quanto no que diz respeito aos educandos.

Quando um trabalho se propõe – a exemplo deste que agora delineamos – refletir sobre fatos do cotidiano educacional, presume-se que este busque elucidar questões que digam respeito ao processo formativo do educando.

É necessário, porém, elucidar a nossa compreensão do termo formação. Com já temos dito nos pautamos nos estudos frankfurtianos para tecer nossas análises, e da mesma forma, recorreremos ao filósofo alemão Theodor W. Adorno (1996, p.389) para aclarar este conceito:



“[...] formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva. Porém a cultura tem um duplo caráter: remete à sociedade e intermedia esta e a semiformação.”

Visto este pressuposto podemos afirmar que o processo formativo visa subsidiar ao sujeito o domínio e o conhecimento de sua própria cultura, pois, ao referir-se à apropriação subjetiva, podemos dizer que o autor nos revela que formar-se é o mesmo que adquirir para si a compreensão do ambiente cultural que vive. Ou seja, o indivíduo formado opera sobre a realidade com um aparato conceitual suficiente para que não seja arrastado pela enchente do senso-comum. Cultura e formação estão intimamente ligados. Vejamos:

O termo formação está intrinsecamente relacionado com cultura (Kultur), são praticamente equivalentes. Só que, enquanto Kultur tende a se aproximar das realizações humanas objetivas, Bildung vincula-se mais às transformações decorrentes na esfera subjetiva, ou seja, a formação é o correlato subjetivo da própria cultura. (ZUIN, 1998, p. 79)

Neste ponto podemos constatar que, assim como afirma Zuin (1998) em sua tese de doutoramento, para os frankfurtianos, em especial para Adorno, a formação é o ápice do esclarecimento. Constatamos então que o conceito “Formação” é de suma importância para a nossa análise. Dito de outra forma, podemos afirmar que para o indivíduo dispor de condições para utilizar de seu próprio julgamento – evitando o que a teoria kantiana chamaria de tutela ou menoridade – é preciso que se trate de um sujeito que esteja em um processo formativo.

Eis um ponto central no nosso trabalho, pois nos remete à importância do ambiente escolar.

A escola em nossa sociedade é responsável pelo processo formativo, pois trata da apropriação subjetiva da cultura por parte de seus educandos. A aprendizagem propiciada pelo ambiente escolar deveria ser a mantenedora constante de uma dinâmica reflexiva que alicerçasse conceitualmente os alunos para que estes não sejam enfraquecidos pelos apelos da coletividade, evitando sucumbir à menoridade que propicia o que Adorno denomina semiformação.

A existência da semiformação, ou da semicultura se preferirem, é o que – segundo Adorno – revela a ambigüidade cultural do processo formativo engendrado nos dias atuais.

Para tratarmos com propriedade deste conceitos devemos ressaltar alguns aspectos, em partes, já delineados por este trabalho.

Ao tratar da ambigüidade inerente ao conceito de cultura, Adorno (1996) nos alerta sobre a espiritualização da cultura, dizendo que muitos se dedicam à cultura voltada para si mesma, considerando-a um valor. Segundo ele este tipo de autarquia deve ser atribuída à

metafísica especulativa e à música. No entanto, reitera que a cultura que tem fim em si mesma não demonstrou-se eficaz no processo de formação, haja vista que muitos eruditos apreciaram e ajudaram a concretizar os feitos do nacional-socialismo.

Mas, como já dissemos, a cultura tem um caráter ambíguo e por isso Adorno nos diz que:

Por outro lado, nos casos, em que a cultura foi entendida como conformar-se à vida real, ela destacou unilateralmente o momento da adaptação, e impediu assim que os homens se educassem uns aos outros. Isso fez necessário para reforçar a unidade sempre precária da socialização e para colocar fim àquelas explosões desorganizadas que, conforme é óbvio, se produzem às vezes justamente onde já está estabelecida uma tradição de cultura espiritual autônoma. (ADORNO, 1996, p.390)

Vemos que em suas duas faces a cultura que tem sido vivenciada pelos homens não tem servido a uma formação autônoma. No primeiro caso, como fim em si mesma, demonstrou-se indiferente à barbárie e, portanto, incapaz de despertar um processo reflexivo. No segundo caso, como adaptação, impede o processo educativo, muitas vezes freando o processo autônomo estabelecido anteriormente.

No caso da cultura como adaptação ao real ela pode servir a dois aspectos delineados por Adorno. Por um lado a domesticação do homem e por outro o resguardo de suas características naturais. Esta situação gera um antagonismo social que não consegue ser conciliado pela cultura.

Veamos, ainda, o que é mais estarrecedor:

Mas a adaptação é, de modo imediato, o esquema da dominação progressiva. O sujeito só se torna capaz de submeter o existente por algo que se acomode à natureza, que demonstre uma autolimitação diante do existente. Essa acomodação persiste sobre as pulsões humanas como um processo social, o que inclui o processo vital da sociedade como um todo. Mas, como resultado e justamente em virtude da submissão, a natureza volta sempre a triunfar sobre seu dominador que não se assemelhou a ela por simples acaso, primeiramente pela magia e, por fim, pela rigorosa objetividade científica. (ADORNO, 1996, p.391)

Notamos que a dominação e a autolimitação são características inerentes ao processo de adaptação e que nos acompanham desde os primórdios da civilização até a contemporaneidade da era da informação. Quer seja pela magia ou pela objetividade científica o homem tem se obrigado a adaptar-se culturalmente. Todo este processo pode ser considerado social e, portanto, nele reside uma complexidade singular.

Como já temos dito, vivemos em uma sociedade capitalista, que surgida com a burguesia – em detrimento da sociedade feudal – pautou-se a princípio em ideais iluministas e

defendia certa noção de igualdade e liberdade. Mas, com o rápida evolução do capitalismo, a burguesia tomou o lugar da nobreza e a vassalagem continuou a existir tendo o servo se transformado em proletário.

Os feitos da burguesia são grandiosos – independentemente da persistência da não emancipação – ao a ponto de serem reconhecidos por Karl Marx, que dedicou uma boa parte de um dos seus mais famosos escritos<sup>42</sup> a enunciar os feitos da classe que destituiu a nobreza feudal.

Portanto, também os frankfurtianos não poderiam esquecer-se da importância da atuação burguesa no desenvolvimento da formação cultural. Vejamos:

O conceito de formação emancipou-se com a burguesia. Caracteres ou tipos sociais do feudalismo, como o fidalgo e o gentleman, e especialmente a antiga erudição teológica, despiram-se de seu ser tradicional e de suas determinações específicas e emanciparam-se das unidades vitais de que, até então, tinham estado impregnados. A formação tornou-se objeto de reflexão e consciente de si mesma, foi devolvida purificada aos homens. Sua realização haveria de corresponder a uma sociedade burguesa de seres livres e iguais. (ADORNO, 1996, p.391)

Ao tomar ciência de que o próprio Marx reconheceu os avanços da burguesia e ao ler o trecho de Adorno que acabamos de citar, podemos correr o risco de inocentemente crer que a burguesia, por meio da revolução industrial, propiciou um efetivo processo de emancipação da sociedade; no entanto, as complexidades inauguradas pelo sistema capitalista são muitas e revelam algumas adversidades que interpõem-se aos ideais de liberdade e igualdade – ao menos em tese – propostos pela burguesia.

A esse respeito Zuin (1998, p.61) nos diz que:

Se os homens do capitalismo podem igualar-se entre si, pois as relações de mercado na maioria das vezes dispensam saber suas origens sociais, e se esse fato possui uma dimensão positiva se comparado com as rígidas estruturas sociais feudais, por outro lado, são como consumidores que os indivíduos se afastam do controle de suas potencialidades, já que são subsumidas ao fetiche de objetos produzidos pelos próprios homens.

A igualdade apregoada pelos ideais burgueses é evidentemente suplantada pelas relações mercantis que fetichizam os bens culturais, ceifando dos indivíduos a capacidade de

---

<sup>42</sup> “Os paradoxos no interior do Manifesto se mostram praticamente desde o início: especificamente a partir do momento em que Marx começa a descrever a burguesia. “A burguesia” afirma ele, “desempenhou um papel altamente revolucionário na história”. O que é surpreendente nas páginas seguintes é que Marx parece empenhado não em enterrar a burguesia, mas em exaltá-la. Ele compõe uma apaixonada, entusiasmada e quase lírica celebração dos trabalhos, idéias e realizações da burguesia. Com efeito, nessas páginas ele exalta a burguesia com um vigor e uma profundidade que os próprios burgueses não seriam capazes de expressar. O que fizeram os burgueses para merecer a exaltação de Marx? Antes de tudo, eles foram ‘os primeiros a mostrar do que a atividade humana é capaz.’” (BERMAN, 1986, p. 91)

dirigir suas potencialidades. Mais uma vez o controle passa das mãos do criador para a criatura, evidenciando novamente a eminente presença de uma situação alienante.

É preciso ressaltar ainda que a indistinta relação travada nas relações mercantis jamais será um exemplo significativo de avanço no que se refere à igualdade social. A sociedade burguesa ou capitalista, se assim preferirmos, embora não possua a rigidez da sociedade feudal, mantém uma bem delineada divisão de classes sociais. Arriscamos afirmar que o sucesso da divisão de classes burguesas, em relação ao sistema feudal, ocorre, pois neste a relação de dominação e injustiça são nítidas e desveladas, enquanto naquele o mesmo processo ocorre sob o véu da igualdade propiciada pelas relações de mercado - ou seja, é a ilusão que atenua a sensação de submissão.

Segundo Adorno (1996), no texto “Teoria da Semicultura”, o que foi chamado de formação pela burguesia, foi o que a tornou capaz de se tornar uma classe emergente e sobrepor-se ao feudalismo, possibilitando um eficaz desempenho na economia e na administração. Sem formação o burguês não teria sucesso empresarial. No entanto, revela-se neste ponto a dicotomia e o privilégio da burguesia em relação ao proletariado. Portanto, “Assim que a sociedade burguesa se consolida, as coisas já se transformam em termos de classes sociais.” (ADORNO, 1996, p.392).

Porém, a separação em classes sociais não termina assim. O problema é ampliado quando se tenta organizar um processo de formação próprio para as massas. Vejamos:

A desumanização implantada pelo processo capitalista de produção negou ao trabalhadores todos os pressupostos para a formação e, acima de tudo, o ócio. As tentativas pedagógicas de remediar a situação transformaram-se em caricaturas. Toda chamada “educação popular” – a escolha dessa expressão demandou muito cuidado – nutriu-se da ilusão de que a formação, por si mesma e isolada, poderia revogar a exclusão do proletariado, que sabemos ser uma realidade socialmente construída. (ADORNO, 1996, p.393).

Podemos dizer que aqui delineou-se o marco zero do processo de semiformação, pois ao se propor uma educação popular ao invés de democratizar a cultura, propiciou-se a manutenção das dicotomias inauguradas pela divisão de classes. Uma formação caricata não pode ser compreendida como um processo de apropriação subjetiva da cultura, mas sim com a apropriação subjetiva de uma semicultura.

Este processo de educação popular pode ser melhor compreendido com a explanação realizada por Zuin (1998, p.76), na qual o autor revela o verdadeiro intuito deste tipo de formação:

No que se refere à educação formal, não é à toa que o surgimento das escolas de massa ocorreu em meados do século XVIII, ou seja, no auge do período manufatureiro. Há vários pesquisadores que sustentam o argumento

de que o principal objetivo da educação burguesa foi o de inculcar a necessidade de disciplina, de pontualidade e de respeito nos incipientes proletários e, sobretudo, nas crianças.

Esse processo foi realizado por meio de ameaça de punição física imediata até chegar a intimidação de que os antigos servos e camponeses, agora proletários, não iriam sobreviver se não acatassem ao gradativo processo de alienação – tanto espiritual, no caso do afastamento do controle das etapas do processo de trabalho, quanto objetiva, no que diz respeito à posse dos meios de trabalho e dos produtos gerados – a que se encontravam submetidos. Não são desconhecidos os fatos de que milhões de seres humanos ou foram mortos, ou foram considerados marginais e, dessa forma, teriam que ficar enclausurados tanto nas prisões, quanto nos hospícios.

Destaquemos alguns pontos importantes do acabamos de citar. Em primeiro lugar o que nos chama a atenção é motivo pelo qual a educação formal passou a interessar-se pelas massas. Embora a burguesia apregoasse uma sociedade de igualdades, a opção de se forjar uma educação popular não foi pautada neste mesmo princípio. Explicitemos. Com a mudança de organização social e com o advento da manufatura, as massas encontravam-se desqualificadas para o mercado de trabalho; o conhecimento da terra, das fases da lua, das condições climáticas, do manuseio do arado e o traquejo com os animais, não mais auxiliariam os camponeses no seu cotidiano de trabalho. Prestes a serem sugados por um processo historicamente chamado de Revolução Industrial, os homens do campo tiveram que abruptamente se tornarem homens da cidade e por conseguinte deixaram a condição de camponeses para tornarem-se proletários. O que ocorre então é que, visando qualificar mão de obra, surgem as escolas de massa.

É interessante que a justificativa para o advento deste tipo de formação é antes de tudo econômica. Como podemos perceber, a supremacia do capital nas decisões educacionais tem origem concomitante com a própria origem do sistema capitalista. E o que nos parece é que esta situação, com o passar dos séculos, arraigou-se ainda mais, fazendo com que hoje em dia as ações pedagógicas tornem-se apenas um belo fado para as medidas econômicas.

O segundo, porém não menos importante, aspecto levantado por Zuin, é o fato de que o processo de educação das massas foi realizado por meio de punições, que, via de regra, tentavam disciplinar o sujeito. Na escola e no lar, a punição era mais direta; portanto, manifestava-se na sua forma menos elaborada: a violência física. Dizemos menos elaborada, pois este tipo de violência é totalmente desvelada e, portanto, mais perceptível para o indivíduo; seu efeito é imediato, uma vez que o indivíduo sente no ato suas conseqüências e pode enxergar suas cicatrizes. Esta colocação explica o porquê de até tão pouco tempo serem usadas nas escolas brasileiras as palmatórias. Acreditava-se que a punição física no lar e

principalmente na escola, tornaria o educando mais apto a se deparar com as situações cotidianas que exigiriam dele um respeito à hierarquia social.

No entanto, o simples condicionamento por meio de estímulos físicos negativos durante a infância seria ineficaz para a constituição de um proletariado efetivamente dócil. Por isso, com o decorrer do processo formativo e com a entrada na vida adulta, o sujeito é exposto a formas mais elaboradas de violência, as quais, além de afetar o corpo, dilaceram a alma dos indivíduos, deixando profundas cicatrizes em sua personalidade e na sua percepção da realidade. E, como vimos com Zuin, este processo é efetivado pela alienação, e as punições foram e continuam sendo severas, podendo o indivíduo pagar um alto preço, perdendo a própria vida ou sendo relegado à marginalização social.

É neste sentido que ao discorrer sobre as aventuras de Ulisses – demonstrando que elas ilustram a teoria econômica burguesa – Adorno e Horkheimer (1985, p.66) afirmam que: “Socialização radical significa alienação radical.”

É notável, mais uma vez, que o sentido de alienação usado pelos frankfurtianos advém da teoria marxista, que compreende-a como um processo expropriatório que gera dicotomias entre os avanços e a realidade fetichizada.

No entanto, Zuin (1998, p.62) nos alerta para o fato que agravou ainda mais esta situação:

A universalização do gênero humano, por meio da instrumentalização da técnica, ao invés de provocar apenas a emancipação, reproduz o isolamento e a dessensibilização. Como foi observado anteriormente, tal situação já acompanha a humanidade desde o tempo em que a irracionalidade mítica passou a ser combatida, objetivando-se o controle racional das naturezas interna e externa.

Porém torna-se também evidente que esse procedimento atinge seu ápice quando a ciência definitivamente se transforma numa das principais mercadorias da sociedade capitalista contemporânea.[...] Aliás, essa foi a principal característica da chamada revolução técnico-científica, ou seja, a transformação definitiva da ciência em capital.

É nítido na fala do autor que a ambigüidade trazida pelas relações capitalistas foram preconizadas pela burguesia, pois este tipo de organização social – afora seus méritos no quesito desenvolvimento tecnológico – produz o isolamento e a dessensibilização. Melhor explicado, isto significa que os indivíduos reduzidos a consumidores e empregados – como já dissemos – são apartados da real formação cultural ficando indefesos diante do primado da razão técnica que domina e tolhe a sensibilidade dos indivíduos.

Entretanto, o que choca – por sua veracidade – na fala de Zuin é a constatação de que a ciência não só sucumbiu à lógica mercantil do capitalismo, como se tornou em uma vã

mercadoria, portanto, em um fetiche que cumpre sua função e contribui para a crescente alienação social.

A sociedade burguesa nitidamente está cindida entre burgueses e proletários, e esta cisão gera dicotomias e alienação. No entanto, Adorno (1996, p.394) explica-nos como é possível a existência desta realidade:

A ideologia encobre amplamente a grande cisão, inclusive àqueles a quem cabe suportar-lhe a carga. Estes ficaram emaranhados na rede do sistema durante os últimos 100 anos. O termo sociológico para isso se chama integração. Para a consciência, as barreiras sociais são, subjetivamente, cada vez mais fluídas, como se vê há tanto tempo na América. Por inúmeros canais, se fornecem às massas, bens de formação cultural. Neutralizados e petrificados, no entanto, ajudam a manter no devido lugar aqueles para os quais nada existe de muito elevado e caro. Isso se consegue ao se ajustar o conteúdo da formação, pelos mecanismos de mercado, à consciência dos que foram excluídos do privilégio da cultura – e que tinham mesmo que ser os primeiros a serem modificados. Este processo é determinado objetivamente, não se inicia mala fide. A estrutura social e sua dinâmica impedem a esses neófitos os bens culturais que oferecem ao negar-lhes o processo real da formação, que necessariamente requer condições para uma apropriação viva desses bens.

Eis um ponto importante. Os bens culturais, neutralizados e petrificados, propiciam uma dominação ideológica. Ofuscados pelo consumo deste tipo de mercadoria os sujeitos permanecem alheios ao processo expropriatório em que estão inseridos. Como vimos, os sujeitos encontram-se em nossa sociedade integrados. É bastante nítido também que o processo de integração inviabiliza a formação, pois ao participar da formação o indivíduo entra em contato subjetivo com a cultura, o que possibilita um pensamento crítico e, conseqüentemente, a reflexão sobre o processo de integração. Ousamos dizer que nos moldes em que vivemos a reflexão crítica depende de um processo de desintegração. Assim dizemos, pois entendemos que a integração é o que há pouco definimos como padronização, ou seja, a integração é o fruto que a Indústria Cultural cultivou por meio do nivelamento da população e dos produtos culturais que são freneticamente consumidos.

Portanto, falar sobre a adaptação, a integração, a disciplina e a alienação propiciadas pela nossa realidade capitalista nos remete à atualidade desta situação. Vejamos o que Zuin (1998, p.78) constata a esse respeito:

O indivíduo disciplinado seria aquele que mais teria chance de poder se livrar de uma vez por todas das amarras oriundas de sua procedência social miserável. Talvez se possa afirmar que se situa nesse período histórico de meados do século XVIII os primeiros indícios da ideologia tão atual de que a freqüência à escola garante o usufruto de um futuro melhor, dependendo da vontade de cada um. É bem verdade que, no íntimo, as pessoas sentiam a dificuldade de que o auspício humanista de igualdade de oportunidades para

todos fosse cumprido à risca, mas isso não arrefece o poder verossímil da ideologia de que todos teriam chances iguais, dependendo exclusivamente da força de vontade do indivíduo.

Constatamos que os preceitos da educação popular do século XVIII ainda estão bastante arraigados nos propósitos educacionais do século XXI. E não seria demais afirmar que a idéia de ascensão social por meio da educação é uma ilusão e, por conseguinte, dizer que dentre todas as ilusões criadas pela sociedade do capital esta é uma das mais bem inculcadas no imaginário coletivo, sendo que mesmo entre os mais graduados postos do meio acadêmico esta ideologia se faz presente.

Na atualidade vemos que as situações culturalmente autônomas rarificam-se. Seria ingênuo afirmar que os bens culturais tornaram-se mercadorias apenas recentemente. No entanto, há que se admitir que o advento da sociedade industrial contribuiu significativamente para o avanço da razão instrumental. A sociedade capitalista e a onipresente necessidade do consumo democratizaram o mercado cultural.

Todos estão à mercê deste tipo mercadoria. Assim dizemos, pois, com a era da informação e o aumento da mídia televisiva e eletrônica, todos são induzidos, ou por que não dizer, coagidos a consumir produtos e padrões culturais.

Podemos dizer que esta situação vem ao encontro do que discorremos no item anterior deste capítulo - a Indústria Cultural -, pois na realidade o semiformação - ou semicultura -, nada mais é que o tipo de formação pretendida pela Indústria Cultural.

Vemos que o consumo desenfreado de bens culturais dificulta o processo de reflexão. Parece-nos que a produção industrial deste tipo de mercadoria funciona como uma afiada guilhotina que extirpa os laços que a práxis social deveria possuir com a produção intelectual, artística e acadêmica.

Nosso alerta busca evidenciar que embora haja – e isto é inegável – uma democratização das informações, nem de longe esta situação pode ser tida como democratização cultural - haja vista que o processo que vivenciamos é pautado na expansão de aparatos técnicos e tecnológicos e não na difusão do conhecimento e das artes. Zuin (1992 p.63) chama esta situação de semidemocratização e nos alerta que: “Através da semidemocratização dos produtos culturais, via meios de comunicação de massa, fatos políticos são reduzidos a meros confrontos entre vilões autoritários e heróis salvadores.”

O que queremos dizer é que, além de não propiciar a apropriação subjetiva da cultura, a semidemocratização dos bens culturais torna-se um chamariz, desviando a atenção popular de fatos sociais importantes. Demasiada veiculação de informações, por meio das diversas



mídias existentes na atualidade, visa a estultificação das mentes. Saturadas de futilidades as pessoas não refletem sobre questões cruciais.

Vemos que os frutos imediatos desta situação já foram citados. A saber: a pseudo-individualidade, a semifomação (semicultura).

É interessante notar a prefixação realizada pelos frankfurtianos nas palavras: individualidade, formação e cultura. Estas são acrescidas das palavras pseudo e semi. No sentido lexicográfico podemos dizer que acrescer a uma palavra com o prefixo pseudo, a classifica como uma inverdade, uma falsidade; o pseudo-indivíduo, na realidade, seria detentor de uma falsa individualidade. No caso do acréscimo do prefixo semi, a palavra passa a possuir uma incompletude; neste sentido semifomação seria uma formação incompleta. No entanto, veremos que a significação destes conceitos ultrapassa a definição lexicográfica. O que vale ressaltar é que pseudo-individualidade e individualidade, assim como semifomação e formação, designam processos semelhantes no que concerne a sua natureza, mas divergem quanto às suas finalidades. Dito de outra forma a pseudo-individualidade também é uma forma de individualidade, assim como semifomação (semicultura) revelam formas de cultura e de formação. No entanto, são formas multiladas, deturpadas, pois dirigidas pela razão instrumental e obedecendo aos impositivos desejos mercantis, acabam por se deformar.

Há que se destacar também que este processo de deformação é consequência direta da ação da Indústria Cultural, que ,privilegiando a razão instrumental, mutila a personalidade dos indivíduos: “O caráter ‘irracional’ da racionalidade instrumental, também se manifesta no fato de que apesar de todo o progresso tecnológico, há ao mesmo tempo um retrocesso, uma vez que as capacidades humanas vão sendo cada vez mais mutiladas nas mais diversas relações sociais.” (ZUIN, 1992, p.87).

O tão almejado progresso da racionalidade, frente às inovações burguesas, e a calculabilidade cartesiana, não são maiores que seu imediato corolário adverso: a instrumentalização da razão. Sob o signo do quantificável e do empiricamente científico, as relações humanas – como já dissemos – mergulham em um processo de dessensibilização que gera personalidades deformadas, o que os frankfurtianos chamam de pseudo-individualidade.

Em uma análise marxista o indivíduo é o tipo mais desenvolvido de individualidade; o seu oposto, o homem particular, está completamente submerso no processo de alienação. O indivíduo, embora não consiga se desvencilhar totalmente da alienação, tem consciência de sua existência e busca a sua superação. Tendo conhecimento da visão frankfurtiana – e cômicos de que ela recebeu influências marxistas – podemos então afirmar que o pseudo-

indivíduo é aquele sujeito que crê ser autônomo e livre, acredita agir segundo seu próprio julgamento, mas na realidade está submerso na teia produzida pela Indústria Cultural. Parece-nos que o que diferencia o pseudo-indivíduo do homem particular é o fato de este estar imerso no processo de alienação sem tomar consciência do fato, enquanto o outro é igualmente alienado, mas acredita veementemente não sê-lo. Ou seja, novamente é a ilusão a tênue linha que diferencia os conceitos. Outra conclusão que podemos formular é que o pseudo-indivíduo nada mais é do que um sujeito semiformado.

Para melhor compreendermos a semiformação veremos alguns alertas de Zuin, Pucci e Ramos-de-Oliveira (2000). Os autores atentam primeiramente que no texto Teoria da Semicultura Adorno nos diz que as reformas educacionais são insuficientes para superar a semiformação e nos exortam o fato de que o filósofo alemão já nos advertira de que o processo educacional transcende o momento da instrução.

O primeiro fato que é pertinente é a concepção de educação forjada pelos frankfurtianos: “Para o frankfurtiano, educação é o mesmo que emancipação. Percebe-se uma defesa radical do resgate da dimensão emancipatória da Bildung, em tempos onde predominam situações que imobilizam quase que por completo duas faces centrais: continuidade e temporalidade.” (ZUIN; PUCCI, RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2000, p.117)

Ao ressaltar a importância da continuidade<sup>43</sup> e da temporalidade<sup>44</sup>, os autores demonstram que um processo educativo que vise a formação de cidadãos críticos não deve ater-se à memorização mecânica evitando unicamente a constituição de fórmulas pré-moldadas de pensamento; para tanto, também destacam a necessidade da fundamentação. Em outras palavras, a verdadeira educação é aquela que conduz ao pensamento autônomo e não à reprodução de conceitos pré-formulados.

Os autores retomam a visão kantiana – sobre a qual discorreremos para compreender o conceito de esclarecimento – e a contextualizam na atualidade.

Ao invés de sermos tutelados pelas ordens advindas das instituições religiosas, atualmente submetemo-nos preponderantemente aos comandos dos produtos semiculturais, veiculados pela pseudodemocratização da produção simbólica. A tutela a que Kant era radicalmente contra, quando sustentou a importância de que o homem abandonasse sua condição

---

<sup>43</sup> “A continuidade refere-se à importância de que os conteúdos culturais permaneçam presentes no decorrer do processo ensino-aprendizagem. O não-presente não pode e não deve se transformar num ausente.” (ZUIN; PUCCI, RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2000, p.117)

<sup>44</sup> “[...] a temporalidade, relaciona-se à necessidade de que sejam considerados os vínculos temporais entre os objetos de estudo. Procura-se evitar um tipo de procedimento que invalida a historicidade situada entre eles.” (ZUIN; PUCCI, RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2000, p.117)

de minoridade, fazendo uso público da razão, na sociedade capitalista adquire outras cores. (ZUIN; PUCCI, RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2000, p.118)

Notamos que o desenvolvimento da sociedade capitalista não fez com que a minoridade fosse superada. O que ocorreu na verdade é que a tutela migrou para o campo dos produtos semiculturais, escondendo-se sob o véu de uma ilusória autonomia.

Os autores ainda tecem outros comentários de bastante relevância, mas gostaríamos de discorrer sobre uma última assertiva à respeito da realidade atual e da eminente exigência de reformas pedagógicas mais eficazes.

Há que se considerar que, nos dias de hoje, a subordinação da produção simbólica à lógica da mercadoria não prejudica apenas os dominados, mas conduz também à semiformação cultural dos dominantes. Se as reformas pedagógicas ficarem alheias a isso, correm o sério risco de contribuir para a reprodução da barbárie, apesar de pretenderem exatamente o contrário. (ZUIN; PUCCI, RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2000, p.117)

O fato que nos é delineado remete-nos novamente às aventuras de Ulisses, em especial no Caso das Sereias, onde, como já dissemos, tanto o senhor quanto os servos são impedidos da efetiva experiência da realidade. Da mesma forma somos advertidos de que a abrangência da semiformação é tanta que afeta inclusive os dominantes. Esta é uma realidade assustadora pois, se não buscarmos uma efetiva resistência aos produtos semiculturais, não restará em nossa sociedade nenhum reduto do pensamento crítico. E como se não bastasse, o criador viver a mercê das suas criaturas – o que mais uma vez evidencia a alienação -; caminharemos então a passos largos para o efetivo regresso à barbárie.

Tendo vislumbrado alguns aspectos a respeito das configurações de nossa atualidade em que a produção de bens culturais tem sido dominada pela lógica instrumental da Indústria Cultural, causando deformações que geram pseudo-indivíduos, tanto na classe dominada quanto na dominante, já podemos discorrer sobre o conceito de semiformação.

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

A citação acima confirma o que já dissemos: a semiformação é produto da indústria cultural. Dessa forma, vemos que o prefixo semi acrescido à palavra formação não visa literalmente indicar uma incompletude do processo formativo. A semiformação não deixa de ser uma espécie de formação; no entanto, é realizada às avessas. Enquanto um real processo de formação visa ser o ápice do esclarecimento, caminhando rumo à emancipação e à

autonomia dos indivíduos, sua face invertida busca exatamente o contrário: tutelar os indivíduos.

A tutela da semiformação é realizada – como temos nos esforçado para elucidar – por meio do consumo de bens semiculturais, que visam a adaptação e a integração. Enquanto o processo de formação busca formar indivíduos autônomos, o processo de semiformação visa a formar indivíduos submissos.

A diferença entre cultura e semicultura é que esta última é fabricada, produzida de acordo com as necessidades de consumo vigentes e imposta à massa pela mídia, por meio da lasciva publicidade industrial.

A semicultura está tão arraigada em nossa sociedade que podemos notar seus produtos em todos os lugares - mesmo em nossas residências ela se reproduz.

Adorno (1996, p.397) nos faz um alerta de que semicultura é diferente de não-cultura e nos diz:

A não-cultura, como mera ingenuidade e simples ignorância, permitia uma relação imediata com os objetos e, em virtude do potencial de ceticismo, engenho e ironia – qualidades que se desenvolvem naqueles não inteiramente domesticados –, podia elevá-los à consciência crítica. Eis algo fora do alcance da semiformação cultural.

Para o frankfurtiano é preferível não ser iniciado culturalmente a iniciar-se em uma semicultura. O indivíduo – por assim dizer – não-culto possui uma criticidade maior do que o indivíduo semiformado. Esta assertiva se explica pelo fato de que a não-cultura significa a ausência de postulações anteriores, de regras, de juízos de valor, de crenças e de padrões de conduta. Dessa forma, o indivíduo não-formado agiria espontaneamente, sem imposições internas; embora não possua o domínio de conceitos científicos ou filosóficos, um indivíduo da não-cultura – nos arriscamos a dizer – agiria segundo seu próprio julgamento evitando a menoridade veementemente execrada por Kant. Características ontológicas do ser humano tornam a não-cultura potencialmente crítica. Isto é realmente um grande passo em relação à rigidez, à imposição e à falta de participação delineadas pela semicultura.

Vejamos agora algumas conseqüências diretas da semiformação: “A semiformação não se confina meramente ao espírito, adultera também a vida sensorial. E coloca a questão psicodinâmica de como pode o sujeito resistir a uma racionalidade que, na verdade, é em si mesma irracional.” (ADORNO, 1996, p.400).

Eis uma assustadora constatação. Dizer que temos nossa vida sensorial afetada pela semiformação indica que vivemos uma ilusão constante. O domínio cultural industrializado

tornou-se tão arraigado que vemos o que desejam que enxerguemos, escutamos o que querem nos dizer, sentimos o que somos induzidos a sentir e, principalmente, compramos o que desejam nos vender.

A liberdade – mesmo que muitos acreditem possuí-la – é artigo raro e frágil; estamos todo o tempo sendo coagidos a perceber e, pior ainda, a assimilar uma ilusão.

Se pudermos radicalizar, podemos dizer que temos uma percepção alienada, pois nos foi extirpado o controle sobre ela e, portanto, estamos diante de uma inversão, pois, ao invés de regidos por nossas próprias percepções, somos controlados por aquelas previamente produzidas.

A percepção individual é preterida em favor do domínio coletivo: “A semiformação é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria.” (ADORNO, 1996, p.400).

Pedimos desculpas pela nossa ousadia, mas acreditamos que ao invés de dizer “conquistado”, Adorno deveria usar dominado pelo caráter de fetiche da mercadoria. Assim postulamos, pois, embora haja uma sedução, esta serve apenas como máscara ao processo autoritário e manipulador desenvolvido pelo mercado.

Seduzidos pelas tendências superficiais dos modismo culturais, os jovens de nossa sociedade vivem em uma dinâmica que induz à atrofia mnemônica. Em duas passagens Adorno aponta para esta direção em seu texto “Teoria da Semicultura”. Na primeira quando se refere ao desconhecimento – por parte da juventude – dos clássicos. Em quaisquer que sejam as áreas dos conhecimentos ou das artes, as obras sérias são relegadas a segundo plano – para não ser ordinalmente exagerado –, sob o pretexto do enfadonho e do desatualizado. Com isto a juventude é privada de grandes obras, que, independente de sua atualidade, representam marcos no histórico do desenvolvimento humano e que, portanto, merecem a devida reverência e apreciação, o que de modo algum poderia ser considerado como sinonímia de concordância e aceitação. O que queremos dizer é que a ignorância de clássicos impede o próprio processo de esclarecimento. Ao se menosprezar uma obra clássica, descarta-se um esforço descomunal – pois foi forjado por diversas gerações e experiências – de produção do conhecimento para se desfrutar de produções superficiais tanto em forma quanto em conteúdo.

O outro aspecto citado por Adorno que corrobora para a atrofia mnemônica, é propriamente a perda da memória, enquanto capacidade de contextualização histórica. Vejamos o que o frankfurtiano diz a esse respeito:

A semiformação é uma fraqueza em relação ao tempo, à memória, única mediação que realiza na consciência aquela síntese da experiência que

caracterizou a formação cultural em outros tempos. Não é por acaso que o semiculto faz aquele alarde de sua má memória, orgulhoso de suas múltiplas ocupações e da conseqüente sobrecarga. (ADORNO, 1996, p. 406)

Vemos que a fim de alcançar o domínio total de seus consumidores, a Indústria Cultural precisa semiformá-los para que devidamente configurados como semicultos eles sejam incapazes de utilizar sua capacidade mnemônica em prol da articulação de seu pensamento e conseqüentemente incapazes de desenvolver a sua capacidade reflexiva.

Só pode ser realmente crítico o sujeito que for radical. E neste momento gostaríamos de esquecer o sentido comumente atribuído à radicalidade como rebeldia. O emprego feito aqui desta palavra remete à raiz; ou seja, não podemos refletir sobre as coisas da qual desconhecemos as raízes. Eis a importância do conhecimento dos clássicos e do desenvolvimento da memória articuladora, pois somente assim poderemos efetuar uma efetiva reflexão radical.

A este respeito devemos nos atentar para o fato de que: “Elementos formativos inassimilados fortalecem a reificação da consciência que justamente deveria ser extirpada pela formação.” (ADORNO, 1996, p.403)

Mais uma vez constatamos que a semiformação conspira contra a autonomia dos sujeitos e busca tutelar a toda coletividade.

Por falar em coletividade, Adorno (1996, p.407) nos diz dos sistemas delirantes coletivos:

Os sistemas delirantes coletivos da semiformação cultural conciliam o incompatível; pronunciam a alienação e a sancionam como se fosse um obscuro mistério e compõem um substitutivo da experiência, falso e aparentemente próximo, em lugar da experiência destruída. O semiculto transforma, como que por encanto, tudo o que é mediato em imediato, o que inclui até o que mais distante é. Daí a tendência à personalização: as relações objetivas transformam-se em pessoas singulares e de pessoas singulares espera-se a saúde. Seu culto delirante avança com a despersonalização do mundo.

É nítida na fala do filósofo que os sistemas delirantes nada mais são do que a realidade semicultural efetivada.

Adorno exhibe com clareza os objetivos da ilusão criada pela Indústria Cultural. Alguns aspectos do delírio coletivo, ao qual sucumbe a sociedade, são correlatos, uma vez que, ao conciliar coisas incompatíveis e propagar a alienação, o delírio coletivo nega a experiência ao indivíduos que, impossibilitados de possuir um contato imediato com o objeto do desejo, imediatizam as situações que são mediatas. Assim procedendo o sujeito acaba por introjetar em si uma personalidade pré-fabricada, aceitando-a como sua; interessante o processo

de personalização das mercadorias simbólicas gera a despersonalização do mundo. Ou seja, os sistemas delirantes coletivos nada mais são do que a multiplicação de fatores que tem como produto a pseudo-individualidade.

Nossas reflexões podem levar o leitor a crer que estamos em um beco sem saída devido ao tamanho do lastro semicultural no qual nos perdemos. No entanto, um trabalho pautado nas premissas frankfurtianas – embora não almeje uma revolução utópica – vislumbra alternativas de resistência.

Adorno aponta alguns pontos para aqueles que desejam efetuar uma cultura engajada que busque o desenvolvimento do esclarecimento por meio da busca do novo.

Ao progresso, à categoria do novo, está mesclada, como fermento, uma parcela de barbárie, pois se degrada. Seria de se apontar para uma situação em que a cultura nem fosse sacralizada, conservada em seus restos, nem eliminada, porém que se colocasse além da oposição entre cultura e não-cultura, entre cultura e natureza. Isto, porém, requer que não somente se rejeite uma concepção de cultura tomada como absoluta, como também não se dogmatize, que não se enrijeça sua interpretação em tese não dialética com algo dependente, como mera função da práxis e mero voltar-se a ela. O entendimento de que aquilo que se originou não se reduz a sua origem – não pode se tornar equivalente àquilo de onde procedeu – refere-se também ao espírito, que tão facilmente se deixa induzir e arrogar-se a qualidade da origem. (ADORNO, 1996, p.409)

Notamos que, para Adorno, uma cultura que vise a uma formação individual deve evitar três coisas: o absoluto, o dogmatizado e o enrijecido.

Esta negação se dá porque o que é absoluto é independente e superior, podendo gerar uma cultura soberana e, como temos visto no decorrer da história, a soberania vem acompanhada pela tirania; ou seja, uma cultura absoluta seria impositivamente autoritária. No que se refere a uma cultura dogmatizada - e sabendo que o dogma é uma lei indiscutível e inalterável -, concluímos que este tipo de cultura é negado pelos frankfurtianos por ser uma negação do próprio processo de esclarecimento. Afinal, como já dizia Kant, uma geração não pode negar a outra o direito a superação dos conhecimentos. Dito de outra forma, dogmatizar nada mais é que eleger o incontestável. Eis o ponto crucial: a contestação é principal caminho da esclarecimento. Por fim, uma cultura enrijecida é renegada, pois a flexibilidade é uma característica cultural. A cultura é determinada pela práxis social, mas a práxis social também é determinada pela cultura. Esse é, portanto, um processo dinâmico. Assim, somente uma apropriação subjetiva igualmente dinâmica pode constituir uma efetiva formação.

É nesse sentido que Adorno (1996, p. 410) afirma que: “Contudo, a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a auto-reflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu.”

Adorno, apesar de possuir uma escrita eruditamente densa e considerada por muitos de leitura difícil, consegue clarificar de forma bem explícita seus objetivos. Vemos, portanto, que um dos objetivos centrais de sua obra é incitar a auto-reflexão crítica. Eis que surge a grande importância da escola no processo de formação. Assim dizemos, pois Adorno postula a respeito da educação, dizendo: “[...] A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica.[...]” (ADORNO, 1995, p.121). Poderia agora achar o leitor que esta é uma afirmação demasiadamente rígida, pois é dito que a educação deve ter um sentido único; no entanto, acreditamos ser esta a grande riqueza desta proposição de Adorno: todos os conteúdos e todas as disciplinas devem rumar em uma mesma direção, que vise orientar os alunos para um constante processo que exercite o pensamento, o qual, voltado para si mesmo e desvinculado da coletividade, possa assumir uma postura crítica.

A eficácia da educação consiste em subsidiar o indivíduo na construção de sua verdadeira autonomia, emancipando e possibilitando o esclarecimento, inviabilizando a semiformação.

A criticidade é um processo constante de reflexão a respeito dos mecanismos ao quais estamos expostos. Eis a importância da educação: auxiliar na efetivação deste processo, fornecendo insumos para o pensamento de seus educandos, revelando que a lógica industrial não é a única e, por sinal, nem a mais inadequada. Refletir é condição primeira para uma ação que vise resistir à dominação da indústria cultural.

Para vencer os obstáculos colocados pela indústria cultural deve haver mobilização dos profissionais diretamente envolvidos na educação: professores, diretores, coordenadores, supervisores, dirigentes, secretários, políticos entre outros que hierárquica ou burocraticamente poderiam ser citados. Dizemos todos, pois não seria correto execrar exclusivamente a figura do professor, culpando-o pela sua má formação. Se há que se responsabilizar alguém, que todos assumam a sua parcela de atuação; o joguete de empurra-empurra é um grande dificultador do processo emancipatório.

Adorno completa brilhantemente o sentido da educação no momento em que coloca a sua concepção de educação e relaciona-a ao desenvolvimento político de uma sociedade democrática. Vejamos:

A seguir assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir de seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política, sua idéia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma



democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado. (1995, p. 142)

Vemos, portanto, que a necessidade da auto-reflexão crítica como sentido à educação é uma exigência que ultrapassa as fronteiras pedagógicas e metodológicas da escola, adentrando no campo de atuação política e social da educação. Educar para emancipação é uma postura política, assim como sucumbir aos apelos da mercadoria também o é.

Os apontamentos feitos até agora evidenciaram os processos de dominação exercidos pela Indústria Cultural em seu anseio de produzir uma sociedade totalmente administrada pela lógica mercantil, assim como elucidaram o processo de auto-reflexão crítica que se apresenta como resistência e política pedagógica que melhor se adapta ao processo de esclarecimento e emancipação.

Traçar um paralelo entre a semiformação/semicultura e os sistemas apostilados levantam alguns pontos interessantes.

O primeiro que gostaríamos de salientar é que os sistemas apostilados são um material fragmentário que é produzido em escala comercial e que, como já vimos, têm sua fabricação ditada pelos valores mercantis em detrimento do pedagógico.

Por ser fragmentado e comercial, acreditamos que o material didático já não se encaixe com a definição frankfurtiana de formação. As apostilas são literalmente incapazes de subsidiar por si só a apropriação subjetiva da cultura. Sua natureza enciclopédica leva à apropriação subjetiva de algumas noções técnicas e práticas que – como já dissemos e voltamos agora a frisar – ajudam a lidar com o trabalho cotidiano.

Este, entre outros motivos, nos leva a crer que o sistema apostilado subsidia não a formação, mas sim a semiformação. Corroborando a este fato ousamos ainda afirmar que os sistemas apostilados favorecem os processos de adaptação e integração.

Uma das características mais contundentes das apostilas é sua rígida estruturação, que, embora fragmentada, geralmente é extensa. O conteúdo já está determinado; o educando deve apenas ingeri-lo e em seguida repetir algumas atividades que o condicionarão a reconhecer as ocasiões em que deve utilizar-se daquele tipo de conhecimento. Este tipo de material traz, via de regra, noções gerais da língua, da matemática, das ciências sociais e das artes; o que há de interessante, no entanto, é que estes conteúdos são ministrados com o intuito de introduzir o aluno em universo já moldado. O aluno aprende apenas noções básicas para uma espécie de sobrevivência.

Dessa forma o aluno estará apto a conviver socialmente, comunicando-se, calculando e orientando-se no seu espaço e tempo, sem contudo possuir capacidade para transformar seu ambiente. Acreditamos, portanto, que neste caso os sistemas apostilados contribuem para o processo de adaptação, levando o sujeito a compreender apenas os mecanismos sociais básicos a sua sobrevivência.

Consequentemente contribuem também para a integração. Os sujeitos que utilizam os sistemas apostilados, sentem-se mais aptos para conviver socialmente, pois, assim como pretendia seu material pedagógico, eles já estão adaptados à realidade social. Dessa forma, eles se sentem partes integrantes da sociedade. Ou seja, sentem-se integrados. Como já dissemos este processo de integração mascara a realidade e faz com que o indivíduo ilusoriamente sintam-se socialmente atuante.

Anteriormente falamos sobre a reorganização social efetuada pela burguesia e, consequentemente, de seu interesse pela educação popular. Os sistemas apostilados de ensino surgem também no âmbito da educação popular. A novidade, no entanto, consiste no fato de que desta vez o argumento não é o da criação de uma educação voltada às massas, mas sim da elevação da qualidade educacional oferecida aos proletários. O argumento de que a implantação de sistemas apostilados de ensino conduziria as classes populares ao nível da educação particular agradou a muitos em nossa sociedade.

Se voltarmos a analisar as quatro apostilas destinadas a suprir o ano letivo do 5º ano (4ª série), veremos que durante os dezesseis capítulos propostos, busca-se uma variedade de gêneros e temas literários. Os alunos terão a oportunidade de lidar com textos em prosa e verso, assim como com textos informativos como receitas e notícias de jornais, poderá ler fábulas de Monteiro Lobato e ter um breve contato com a mitologia (quando é proposto um texto sobre o mito de Pandora), no que concerne à gramática serão trabalhados aspectos importantes ao desenvolvimento de uma escrita de acordo com a norma culta. O educando classificará as palavras quanto à acentuação e o número de sílabas, será capaz de discernir adjetivos, substantivos, advérbios e pronomes, assim como será familiarizado ao emprego dos *ss* e dos *rr*, que, juntamente com tantas outras singularidades ortográficas, dificultam a escrita correta de nossa língua.

Baseado nesta variedade de conteúdos e gêneros textuais, é construído um discurso que alega que as crianças da escola pública terão um efetivo acesso à cultura letrada e possuirão o mesmo nível de formação das classes mais abastadas, pois os dezesseis capítulos propostos pela apostila propiciam o acesso a tudo que um aluno da série em questão deveria saber.

Acreditamos, no entanto, que a efetiva inserção na cultura letrada seja mais complexa do que a simples iniciação em assuntos considerados importantes.

Vislumbramos assim uma eminente fetichização da apostila, pois lhe é atribuída a capacidade de desfazer as desigualdades sociais imposta pela defazagem cultural das classes carentes. Sabemos, no entanto, que muitos são os aspectos que geram a alienação cultural e que, portanto, superá-la exige uma série de ações em diversas áreas da vida social. A escola não conseguirá sozinha superar tal situação.

A fim de esclarecer o que queremos dizer, tomemos um exemplo. O décimo terceiro capítulo de Língua Portuguesa do 5º ano (4ª série) da apostila do quarto bimestre se propõe a apresentar para as crianças o jornal.

O exemplar do professor inicia este capítulo com a seguinte orientação:

Neste capítulo, trabalharemos com jornal, portanto sugerimos levar e apresentar para os alunos a estrutura do jornal. Apresentar-lhes mais de um e, caso na cidade tenha um jornal, levá-lo também.

Falar sobre a linguagem jornalística. O jornalista, como mensageiro, deve usar um vocabulário objetivo e variado, as frases devem ser claras, diretas e gramaticalmente corretas. Somente os fatos originários de fontes podem ser publicados, ou seja, o jornalista não pode inventar

A manchete deve atrair o leitor. Alguns elementos lingüísticos podem ser omitidos. A pontuação e a divisão de sílabas devem ser evitadas.

O lide é o parágrafo que resume a notícia. Nele, podemos encontrar as respostas para as seguintes perguntas: o quê? quem? quando? onde? como? e por quê?

Mostrar para os alunos que nem sempre a manchete e a foto principais têm relação uma com a outra.

É interessante que esta orientação preocupa-se predominantemente em informar ao professor os termos específicos das publicações jornalísticas, como manchete e lide.

Concordamos com a pertinência do tema proposto e acreditamos que é importante para as crianças desta faixa etária se aproximarem dos textos jornalísticos, pois este meio de comunicação abrangente é fonte de informações veiculadas cotidianamente e, assim, sua compreensão, aliada à capacidade reflexiva, pode auxiliar os educandos a melhor entender as informações veiculadas, estabelecendo uma crítica e, por fim, contextualizá-las.

No entanto, observemos o decorrer da atividade. O capítulo prossegue da seguinte forma:

CAPÍTULO 13

O Jornal

Observe a primeira página dos jornais a seguir.

23140

**Cabeçalho** → **O ESTADO DE S. PAULO** JULIO MESQUITA JUNIOR RUI REINHEITA

SEGUNDA-FEIRA

**Título** ← **Ativistas atacam embaixada no Líbano**

**Manchete** →

**Subtítulo** ← **Protesto destrói missão da Dinamarca em Beirute**

**Lide (resumo da notícia)** ←

**Foto** →

**Legenda** →

**Cabeçalho** ← **FOLHA DE S. PAULO**

**Subtítulo** ← **Violência no Haiti cresce e Brasil pede ajuda à ONU**

**Manchete** ← **Alcool sobe apesar de acordo com usineiros**

**Título** ←

**Lide (resumo da notícia)** →

**Foto** →

**Legenda** ←

EFN-06-41-Por

Pode-se notar que a apostila reproduz a primeira página dos dois maiores jornais do país, evidenciando elementos estruturais. A atividade que sucederá esta apresentação busca retomá-la perguntando aos alunos qual das manchetes eles mais gostaram e qual o nome do jornal que possuía esta manchete. Ainda é solicitado que os alunos peçam auxílio para o professor para que possam analisar a manchete e responder um esquema básico, proposto pela apostila, para interpretação de notícias jornalísticas.

Prosseguindo os trabalhos a apostila apresenta mais algumas pequenas colunas para exemplificar o que um jornal contém – esporte, classificados, tv, lazer, ciência – e, em seguida, dispensa uma pequena atenção à coluna da previsão do tempo, propondo algumas perguntas para que os alunos busquem as respostas no mapa da previsão do tempo que é apresentado.

Por fim, propõe-se uma atividade de produção de texto pedindo que cada aluno escreva sua própria coluna; em contrapartida o professor é orientado a observar se há interesse dos alunos em confeccionar o jornal da classe. Encerrado o trabalho proposto com o jornal, o capítulo prossegue com atividades gramaticais e ortográficas.

Como já dissemos, as apostilas são tidas como suficientes para sanar todas as necessidades do educando.

Eis um questionamento: O trabalho realizado neste capítulo com o jornal será o bastante para familiarizar os educandos com este meio de comunicação?

É exatamente neste ponto que reside uma característica importante da apostila: a veiculação de partes da cultura. E é por isso ousamos dizer que a apostila transmite uma cultura enlatada, pasteurizada. Tentaremos ser mais claros em nossas colocações.

O discurso publicitário elogia a eminente capacidade de adequação e versatilidade próprias dos sistemas apostilados. No entanto, acabamos de ver que ao trabalhar o jornal, no capítulo 13, a apostila que analisamos realiza apenas uma breve explanação técnica sobre dados estruturais deste meio de comunicação impresso, e prossegue suas atividades gramaticais e ortográficas. Há que se ressaltar que nem em capítulos anteriores e sequer nos posteriores é feita alguma referência aos textos jornalísticos. Os temas ficam, portanto, desconexos. A apostila não efetiva aquilo a que se propõe.

O que queremos dizer é que o trabalho realizado pela apostila não substitui o manuseio cotidiano do jornal. Somente quem possui acesso ao jornal diariamente e o folheia à vontade pode possuir familiaridade com este tipo de impresso. Cabe ressaltar que não estamos enaltecendo o jornal em detrimento dos outros meios de comunicação, pois sabemos que também ele é um produto afetado pelos mecanismos da indústria cultural, mas nem por isso sua utilização em ambiente escolar pode deixar de subsidiar a capacidade crítica dos educandos.

Em suma, queremos dizer que a apostila não será capaz de suprir com esta atividade as necessidades daquele aluno que não possui acesso a jornais diariamente. Se uma escola busca familiarizar os educandos com diversos tipos de textos - literários, jornalísticos, científicos - é necessário que esta instituição possua esta variedade de textos, com exemplares suficientes para o manuseio individual de cada educando. Não será por meio de uma compilação realizada por qualquer sistemas apostilado que toda esta diversidade será sanada.

No que concerne ao ideário de elevação do nível de formação popular, as apostilas demonstram ser apenas mais um fetiche ilusório.

Dessa forma, vemos que os mais desprovidos continuam a receber, sob um novo rótulo, uma velha formação. Eis aqui uma forte característica da Indústria Cultural: apresentar o velho com cara de novo.

Podemos dizer que – assim como foi protagonizado pela burguesia – a adoção de sistemas apostilados como meio de educação popular ajuda a manter a divisão da sociedade em classes.

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

Ousamos, portanto, afirmar que as apostilas subsidiam o processo de alienação, uma vez que distancia os seus usuários da real cultura. A cultura enlatada oferecida pelas apostilas torna-se, portanto, uma semicultura, semiformando indivíduos, que, iludidos, crêem serem emancipados e autônomos.

Percebemos ainda que outra característica da educação popular burguesa presente nas apostilas é o condicionamento disciplinar. Já vislumbramos isto anteriormente quando ao falar das apostilas as comparamos com o Panóptico de Bentham, o qual, ao ilustrar o controle exercido pelas apostilas, nos revela uma rígida atitude disciplinar. Afinal, qual o lugar mais apropriado que uma prisão para exemplificar a rigidez disciplinar? E, como sabemos, a disciplina será tanto mais eficaz quanto maior for sua inculcação no indivíduo. Assim, a apostila visa, antes de qualquer coisa, à disciplina do pensamento. Os repetitivos exercícios e

a relação texto/questionário feita pela apostilas, nas quais a resolução dos questionamentos resume-se à cópia de trechos da página anterior, levam o indivíduo a mecanizar seus pensamentos.

O que são os pseudo-indivíduos, senão criaturas mecanizadas, treinadas para reagirem de acordo com os estímulos do mercado? De fato, os indivíduos acabam por aplicar o método alardeado pelas apostilas em seu cotidiano.

Por fim, as apostilas fazem com que os educandos percam o interesse pela atividade investigativa. Tudo já vem pronto mastigado e quando há possibilidade de um trabalho externo em geral são experiências programadas e previsíveis, ou então atividades de verificação de conceitos que facilmente podem ser copiados de uma enciclopédia, de um folhetim ou - em uma realidade mais abastada - do universo on-line. Estamos diante, portanto, de um empobrecimento da experiência formativa.

Os indivíduos se acostumam a receber e, principalmente, a consumir mercadorias semiculturais. Dessa forma, podemos afirmar que as apostilas ajudam a alterar a percepção dos sujeitos, tornando-os mais suscetíveis aos apelos sedutores da Indústria Cultural.

Dessa forma, acreditamos que a reflexão crítica a respeito da adoção de Sistemas Apostilados de Ensino, assim como a auto-reflexão realizada pelos educadores que as utilizam, é de grande valia para um processo de minimização dos danos causados por esta iniciativa educacional.

Aliás, acreditamos ser a auto-reflexão crítica o primeiro passo a ser dado em qualquer atitude que busque a promoção da formação enquanto efetivo processo de emancipação e é nessa perspectiva que pretendemos que o nosso trabalho se insira.

## CONCLUSÃO

Nossa prática docente nos conduziu a uma situação comumente adotada no cenário educacional atual: a adoção de sistemas apostilados de ensino em escolas públicas municipais.

Ao distanciar-nos da observação empírica e postularmos uma reflexão sistemática e profícua, nos colocamos alguns questionamentos. Destes podemos extrair agora algumas assertivas que visam concluir nosso trabalho.

Buscar contextualizar o gênero editorial no qual se insere a apostila leva-nos rapidamente a constatar que se trata de uma publicação didática e que, portanto, divide espaço com outro tipo de edição didática: o livro didático.

Não é por acaso que livros didáticos e apostilas dividem concomitantemente o mercado editorial, pois durante este trabalho verificou-se que ambos os tipos de publicações possuem a mesma finalidade: a instrumentação didática. Verificamos, portanto, que por sua natureza ambos os tipos de publicação, assim como a própria organização da educação moderna, carregam traços da teoria comeniana. O que queremos afirmar é que as publicações didáticas buscam ainda o hoje o intento de Comênio de ensinar tudo a todos. Dessa forma, permanecem numa visão que acaba por simplificar a atividade didática, haja vista que acreditamos que as publicações didáticas permanecem em uma antiga concepção de ensino, que crê ser suficiente a transmissão e memorização dos conteúdos para efetivar-se o processo formativo. Esta concepção adotada pelas edições didáticas fazem eco ao termo cunhado por Comênio: didacografia, uma vez que percebemos que nos livros e de forma mais acentuada nas apostilas busca-se imprimir nos educandos um rol de conhecimentos tidos como imprescindíveis.

No que concerne às peculiaridades, vemos que estas se iniciam no fato de que as apostilas (comumente ligadas à educação particular) e os livros didáticos (comumente ligados à educação pública) são revestidos respectivamente de uma aura de modernidade e de tradicionalismo.

Porém, ambos são frutos de um cenário bastante parecido, pois a fragmentação política e a promoção de governantes e partidários apóiam-se na introdução de materiais didáticos no ambiente escolar.

Outro aspecto contundente é o fato de serem as apostilas e livros didáticos uma fatia importante do mercado editorial, o que nos leva a concluir que o interesse econômico das editoras influenciou e continua a influenciar de forma direta o uso das publicações didáticas em ambiente escolar.



Com bases nestas assertivas, afirmamos que os fatores políticos e econômicos têm sido preponderantes na implementação do uso de livros e apostilas e, como consequência, os fatores didáticos/pedagógicos são relegados a um segundo plano.

Há que se ressaltar que tanto as apostilas quanto os livros didáticos, cada um a sua maneira, tiveram sua inserção no ambiente escolar influenciada por interesses de instituições financeiras internacionais – em especial o BIRD –, o que raramente vem ao encontro dos interesses nacionais. Os livros didáticos foram, desde sua implantação, alvos do interesse monetário internacional, haja vista que a maioria dos programas governamentais brasileiros – no que concerne à aquisição e distribuição de LD – é financiada por agências internacionais de fomento financeiro. Já as apostilas tiveram sua inserção nas escolas municipais, devido à lacuna ocasionada no setor educacional, por políticas descentralizadoras; eis novamente a influência do capital estrangeiro, pois é de interesse das grandes nações capitalistas que seja feita a descentralização política como forma de fortalecimento das negociações em escala globalizada.

Há que se ressaltar, no entanto, que existe uma peculiaridade inerente às apostilas, a saber: sua demasiada extensão e sua rígida divisão. Muito mais que o livro didático a apostila é capaz de controlar o cotidiano docente e discente. Assim afirmamos pois é característico das apostilas a apresentação de uma infinidade de assuntos, de caráter meramente propedêutico, e que, por serem esquematicamente apresentados no modelo texto/questionário, acabam por incorrer em simplificação. Dessa maneira, as apostilas apresentam atividades prontas, com a indicação de como o professor deverá conduzir a atividade e quanto tempo poderá dispensar para sua resolução. Eis a grande especificidade das apostilas que as tornam um tanto mais rígidas do que o livro didático no que concerne ao controle da atividade docente e consequentemente da formação discente. Apesar de no livro didático também conter orientações para o professor, este processo não é tão explícito. Este fato pode ser exemplificado pelo fato de que geralmente nos livros didáticos as orientações *ficam à parte*, sendo normalmente disponibilizadas em um apêndice, o que propicia ao docente maior liberdade para manusear e utilizar o material didático. A presença nas apostilas de orientações concomitantemente aos conteúdos deixa clara a intenção de controle do processo de ensino/aprendizagem, como se integrasse-os, direcionando professores e alunos. Além disso, para nós, o controle rígido do tempo – praticamente inexistente no caso do livro didático – em relação à execução dos conteúdos e atividades das apostilas faz com que essas orientações sejam mais facilmente aceitas.

Podemos ainda constatar que o discurso de modernidade presente na apostilas ganhou espaço em um momento particular da política brasileira, a saber: a descentralização política. Assumindo responsabilidades que antes eram de exclusiva competência do estado, o município ficou desnordeado, sendo obrigado a gerir situações em relação às quais não possui experiência administrativa. Uma das áreas em que prefeitos e autoridades municipais se sentiram mais desamparados foi a da educação. Este contexto gerou uma lacuna organizacional logo percebida pelas empresas particulares, que passaram a oferecer seus produtos – os sistemas apostilados de ensino – às municipalidades. Concluímos, portanto, que a entronização das apostilas nas escolas públicas é corolário tanto do desnordeio político gerado pelas políticas descentralizadoras, quanto da perspicácia das instituições particulares que rapidamente vislumbraram uma fatia do mercado ainda inexplorada.

É preciso ressaltar ainda que a situação acima citada se efetivou devido ao respaldo legal que encontraram, ou seja, a Constituição Brasileira e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação fazem eco aos ideais descentralizadores.

O Núcleo de Apoio a Municipalização do Ensino – como discorremos anteriormente – é uma das instituições que se dedicou a este emergente mercado didático. Verificando a organização e um pequeno histórico desta instituição vinculada ao Sistema COC de Ensino e com sede na cidade de Ribeirão Preto-SP, chegamos a algumas notas conclusivas.

Primeiramente verifica-se que o interesse do NAME nas escolas municipais vislumbrava um crescimento das vendas de materiais apostilados pela empresa, que valeu-se de um momento transitório para lançar no mercado um produto que fosse atrativo tanto para as autoridades municipais quanto para os pais de alunos. O intuito da empresa foi o de convencer os munícipes que tendo um material apostilado a qualidade da educação municipal seria deveras superior à do sistema educacional gerenciado pela Secretaria Estadual.

Notamos que com o sucesso financeiro e a expansão do empreendimento o NAME se consolidou e passou a ser uma das frentes de atuação do COC. Para tanto adotou um discurso publicitário de acompanhamento pedagógico. Dessa forma, o NAME afirma não ser apenas um vendedor de materiais apostilados, mas sim, como seu próprio nome remete, uma instituição de apoio à educação municipal, oferecendo uma equipe de apoio pedagógico que visita periodicamente as escolas que tenham contratado seus serviços.

Constatamos, porém, que o dito suporte didático não pode ser considerado como uma iniciativa de apoio pedagógico, pois possui características de atendimento ao cliente e que poderia muito bem ser suprido por qualquer serviço de telemarketing, que por meio de uma discagem 0800 e um atendimento rebuscado e redundante repetisse todo discurso

automatizado que é veiculado pelas práticas empresariais adotadas pelos sistemas apostilados de ensino.

Ousamos afirmar que o NAME é apenas mais uma iniciativa mercadológica do Sistema COC e que, diga-se de passagem, foi extremamente bem sucedida no quesito vendagem.

Contextualizada a situação que analisamos, nos valem da Teoria Crítica para chegar às assertivas mais contundentes de nosso trabalho.

Primeiramente, auxiliados por Kant, pudemos discorrer sobre o conceito de Esclarecimento e refletir sobre a menoridade e a tutela a que muitos indivíduos são submetidos. Pudemos constatar que os sistemas apostilados de ensino propiciam a tutela docente.

Assim postulamos, pois as apostilas já trazem de antemão o conteúdo selecionado e fragmentado, organizado em aulas e atividades extensas e rígidas. Ao professor e ao aluno resta apenas cumprir o conteúdo programado. Esta situação mostra nitidamente que dificulta-se para o professor a utilização de seu próprio julgamento da realidade para decidir quais conteúdos e métodos utilizará, tendendo à falta autonomia e, portanto, aproximando-se do estado de tutelado, ou seja, subjugado ao tratamento oferecido por um material didático.

Por sua vez o aluno também tem seu espaço de interação reduzido, pois sua atividade consiste, na maioria da vezes, em reproduzir na folha de atividades o texto previamente introduzido pela apostila. Ao expor o aluno a este tipo de atividade torna-se mais rara a construção de uma personalidade autônoma, acostumando-o desde cedo a ser tutelado por outrem.

Verificamos, dessa forma, que as apostilas podem se constituir um empecilho à autonomia docente. É preciso que o professor tenha a liberdade de conduzir suas aulas segundo seu próprio julgamento. O que buscamos evidenciar é que selecionar, tratar e ministrar conteúdos deve ser uma atividade eminentemente professoral, pautada na percepção das necessidades expostas pelo grupo/classe, por meio da interação professor/aluno.

Notamos ainda em nosso trabalho que a Indústria Cultural tem ampliado a cada dia seu campo de atuação, buscando cada vez mais um número maior de consumidores passivos e alienados.

Neste contexto, a escola tem sido um campo atrativo para a atuação da lógica instrumental. Dentro dos limites escolares têm-se reproduzido os valores deturpados que visam a semiformação dos indivíduos.

O que nos preocupa, no entanto, é que esta não tem sido uma atividade marginal, o que significa que a IC tem adentrado os muros escolares por meio dos programas oficiais, em especial no que diz respeito aos programas curriculares.

Vê-se que estas colocações podem ser ratificadas pelo fato de as políticas educacionais serem financiadas geralmente por capital estrangeiro, que visa primeiramente uma padronização da mão de obra dos países menos desenvolvidos. Na esteira desse processo as políticas públicas destinadas à educação vêm sempre revestidas de um ideal modernizante e inovador, mas que ocultam meios e ferramentas de controle globalizado da formação popular.

O mesmo verifica-se em relação aos sistemas apostilados de ensino, que, dentre outros objetivos, são implantados com o intuito de padronizar o trabalho de docentes de uma cidade e como temos visto acabam por fazê-lo com toda uma região.

Ao assinar um contrato de fornecimento de material didático apostilado um prefeito está se certificando que em toda a extensão de seu município serão ministrados os mesmos conteúdos. Porém, há uma infinidade de crianças nesse município que vivem em diferentes ambientes e condições de vida.

Isto demonstra o grau de padronização efetuado pelas apostilas, propiciando uma formação homogênea das massas. O que nos preocupa é que necessidades diferentes necessitam de cuidados e ações divergentes. O caráter padronizante das apostilas revela, portanto, que elas tornaram-se mais um dos tantos meios de divulgação e propagação dos interesses da Indústria Cultural.

Há que se ressaltar que a análise das atividades propostas pelas apostilas, assim com a análise das orientações destinadas aos educadores, demonstram que os ideais de padronização mostram-se de forma desvelada nas apostilas, que não só sugerem as atividades, mas postulam a respeito de todos os passos que os professores deverão proceder para o cumprimento dos exercícios. Devido a este esquema pré-determinado concluímos ainda que as apostilas propiciam uma disseminação de um pensamento padrão, o que estende os ideais de padronização também aos educandos.

Na esteira do que acabamos de dizer, verificamos mais um aspecto que revela serem as apostilas um meio de atuação da IC, a saber: a repressão efetuada sobre os docentes.

As apostilas apresentam-se aos docentes como uma alternativa de inovação metodológica, prometendo revolucionar as práticas pedagógicas e concretizar velhos anseios; no entanto, não passam de uma nova roupagem para antigos produtos. Isto gera uma situação de promissória não liquidada, que faz com que os profissionais da educação trabalhem sobre os mesmos moldes, mas sempre sob a promessa de melhoras inovadoras. Isto acentua o

processo já delineado de tolhimento da autonomia docente, no qual os parâmetros e diretrizes de ensino já são previamente ditados pelo material didático, gerando uma situação de fetiche que certamente culmina em uma prática alienada.

Inúmeros são os aspectos do material apostilado que evidenciam nossas assertivas. Algumas características de formatação da apostila e de seu conteúdo, revelam que este tipo de material é de natureza superficial, menosprezando o saber do aluno e privilegiando atividades mecânicas em detrimento das reflexivas.

Diante destes últimos aspectos aqui dissertados concluimos que as apostilas – produto do crescimento financeiro de grandes editoras – constituem um veículo de ampla divulgação dos preceitos da Indústria Cultural dentro das escolas municipais.

Concluimos ainda que, ao adentrar as portas do ambiente escolar, a Indústria Cultural aumenta o lastro de semiformados em nossa sociedade. A semiformação é o ideal formativo da lógica instrumental, pois quanto mais houver uma assimilação subjetiva do ambiente semicultural em que vivemos, tanto maior será a massa de consumidores e operários passivos.

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.

Há no entanto, que se fazer uma ressalva. Nossas postulações, não pretende decretar que com o advento das apostilas foi decretado o sepultamento total do pensamento crítico. Devemos considerar que existem professores e alunos capazes de realizar a crítica à postura imposta pelos materiais didáticos e, portanto, competentes o bastante para manterem uma atividade de resistência, que propicie a sobrevivência do pensamento crítico.

Por fim, nossa conclusão final é a de que compreender os mecanismos de disseminação da semiformação, por meio da compreensão da lógica da Indústria Cultural, possibilita uma compreensão da inserção das apostilas em escolas municipais, que passa a ser evidenciada por um viés crítico, pois, assim como Adorno, acreditamos que a auto-reflexão Crítica é o caminho de resistência que devemos trilhar, se realmente almejamos a efetivação de uma educação autônoma e emancipada.

Estamos em tempos em que a semiformação alastra-se como erva daninha em todos os ramos da sociedade. É preciso, portanto, que enquanto educadores abracemos a resistência proposta pelos frankfurtianos, exercendo o direito da auto-reflexão. E assim, com a intenção de que por meio de nossas reflexões se fortaleça o movimento de resistência à semiformação, encerramos nosso trabalho.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Barcelos de Moura. **Introdução ao Pensamento de T. W. Adorno e suas contribuições para a educação contemporânea**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1993.
- ADORNO, Theodor W. **Palavras e Sinais: modelos críticos 2**. Tradução de Maria Helena Ruschel; supervisão de Álvaro Valls. Petrópolis: Vozes, 1995.
- ADORNO, Theodor W. Teoria da Semicultura. **Educação e Sociedade**. Campinas, n.56, p.388-411, dez. 1996.
- ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1985
- ADORNO, Theodor W. A Indústria Cultural. In: COHN, G. (org.) **Comunicação e Indústria Cultural: leituras de análise dos meios de comunicação na sociedade contemporânea e das manifestações da opinião pública, propaganda e “cultura de massa”** nessa sociedade 4.ed. São Paulo: Nacional, 1987.
- ALMEIDA, Guido Antonio de. Nota preliminar do tradutor. In: ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1985
- ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, 77-89, jan./jun. 2002.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. Eu, etiqueta. In: ANDRADE, Carlos Drummond de. **Poesia e Prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992. p.1018-1020.
- AZANHA, José Mário Pires. **Educação: temas polêmicos**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- BARRETO, Maria Inês; VIGEVANI, Tullo. Cenário global e o espaço de intervenção dos governos locais. In: BUENO, Maria Sylvia Simões; MARTINS, Angela Maria; OLIVEIRA, Cleiton de (Orgs.) **Descentralização do estado e municipalização do ensino: problemas e perspectivas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 29-56.
- BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- BERTONI, Luci Mara. Arte, indústria cultural e educação. **Caderno CEDES Indústria Cultural e Educação**, Campinas, n. 54, p. 76-81, 2001.
- BOBBIO, Norberto; MATTEUCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Tradução de Carmem C. Varrialle [et al.]. Brasília: Editora UNB, 1995.
- BOTTOMORE, Tom; OUTHWAITE, Willian. **Dicionário do pensamento social do século XX**. Tradução de Eduardo Francisco Alves; Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

BUENO, Maria Sylvia Simões; MARTINS, Angela Maria; OLIVEIRA, Cleiton de (Orgs.) **Descentralização do estado e municipalização do ensino: problemas e perspectivas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BUENO, Maria Sylvia Simões. Descentralização e municipalização do ensino em São Paulo: conceitos e preconceitos. In: BUENO, Maria Sylvia Simões; MARTINS, Angela Maria; OLIVEIRA, Cleiton de (Orgs.) **Descentralização do estado e municipalização do ensino: problemas e perspectivas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 177-192.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988. Disponível em: <[http://www.trt02.gov.br/geral/Tribunal2/LEGIS/CF88/CF\\_88.doc](http://www.trt02.gov.br/geral/Tribunal2/LEGIS/CF88/CF_88.doc)>. Acesso em: 28/07/2007

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 28/07/2007

CARMAGNANI, Ana Maria G. Ensino apostilado e a venda de novas ilusões. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria(Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. São Paulo: Pontes, 1999. p.45-55.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. Aspectos políticos e econômicos da circulação do livro didático de história e suas implicações curriculares. **História**, São Paulo, v.23, p.33-48, 2004.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p.549-566,set./dez. 2004.

COMENIUS, João Amós. **Didática Magna**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 1997

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. **Cad. Cedes**, Campinas, v.20, n.52, p. 11-24, nov. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n52/a02v2052.pdf>>. Acesso em: 14/07/2008

CORTINA, Roseana Leite. **Política educacional paulista no governo Covas (1995-1998): uma avaliação política sob a perspectiva da modernização**. São Paulo. Unicamp, 2000.

COSTA, Wanderly Ferreira; da FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria Rodrigues. **O Livro Didático em Questão**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

D'ONOFRIO, Salvatore. **Da odisséia ao Ulisses: evolução do gênero narrativo**. São Paulo: Duas Cidades, 1981.

DUARTE, Newton. O bezerro de ouro, o fetichismo da mercadoria e o fetichismo da individualidade. In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da realidade**. Campinas: Autores Associados, 2004. p.1-20.

FERNANDES, Antonia Terra de Calazans. Livros didáticos em dimensões materiais e simbólicas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p.531-548,set./dez. 2004.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e Cultura as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 29. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

GUIMARÃES, José Luiz. Alguns impactos do Fundef: apontamentos e incertezas após a sua implantação. In: BUENO, Maria Sylvia Simões; MARTINS, Angela Maria; OLIVEIRA, Cleiton de (Orgs.) **Descentralização do estado e municipalização do ensino: problemas e perspectivas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 193-210.

HUXLEY, Aldous. **Admirável mundo nôvo**. Tradução de Felisberto Albuquerque. 11. ed. Rio de Janeiro: Bradil, 1969.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de sociologia: guia prático da linguagem sociológica**. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

JUNIOR, Décio Gatti. Estado e editoras privadas no Brasil: o papel e o perfil dos editores de livros didáticos (1970-1990). **Cad. Cedes**, Campinas, v.25, n.67, p. 365-377, set./dez. 2005.

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

MACHADO, Lourdes Marcelino. Autonomia administrativa, financeira, poder local e políticas educacionais: uma análise a partir de artigos de Anísio Teixeira. In: BUENO, Maria Sylvia Simões; MARTINS, Angela Maria; OLIVEIRA, Cleiton de (Orgs.) **Descentralização do estado e municipalização do ensino: problemas e perspectivas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 85-112.

MARTINS, Angela Maria Martins. O processo de municipalização no Estado de São Paulo: um novo desenho da política educacional? In: BUENO, Maria Sylvia Simões; MARTINS, Angela Maria; OLIVEIRA, Cleiton de (Orgs.) **Descentralização do estado e municipalização do ensino: problemas e perspectivas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p.151-176.

MEDRANO, Eliziara M. O.; VALENTIM, Lucy M. S. A indústria cultural invade a escola brasileira. **Caderno CEDES Indústria Cultural e Educação**, Campinas, n. 54, p. 82-89, 2001

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1982.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. Entre o local e o global. In: BUENO, Maria Sylvia Simões; MARTINS, Angela Maria; OLIVEIRA, Cleiton de (Orgs.) **Descentralização do estado e municipalização do ensino: problemas e perspectivas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p.13-28.

OLIVEIRA, Cleiton. Algumas observações sobre o financiamento do ensino. In: BUENO, Maria Sylvia Simões; MARTINS, Angela Maria; OLIVEIRA, Cleiton de (Orgs.) **Descentralização do estado e municipalização do ensino: problemas e perspectivas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p.129-142.



ORTIZ, Renato. A moderna tradição brasileira. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

PIERONI, Rodrigo Figueiredo. **A expansão do ensino franquizado**: um estudo de caso. Campinas. Unicamp, 1998.

PUCCI, Bruno. Indústria cultural e educação. In: VAIDERGORN, José; BERTONI, Luci Mara. (Orgs.). **Indústria cultural e educação (ensaios, pesquisas, formação)** 1. ed. Araraquara: JM Editora, 2003. p.9-30.

PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. **Adorno**: o poder educativo do pensamento crítico. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

REGO, Alzemy Ferreira. **Compreensão, interpretação e legibilidade**: processamento em apostilas do ensino fundamental. São Paulo. PUC, 2004.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. Tradução de Dom Marcos Barbosa. Rio de Janeiro: Agir, 2003.

SILVA, Márcia Regina da. **A municipalização do ensino fundamental em São José do Rio Preto/SP**. Araraquara. UNESP, 2004.

TULESKI, Silvana Calvo. Reflexões sobre a gênese da psicologia científica. In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da realidade**. Campinas: Autores Associados, 2004. p.121-144.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **Estudando as lições das coisas**: análise dos fundamentos filosóficos do Método Intuitivo. Campinas, SP, Autores Associados, 2004.

VALDEMARIN, Vera Tereza. Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino In: SAVIANI, Demerval(et. Al.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP, Autores Associados, 2004.

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.

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)