

Autonomia Docente em Sistemas Apostilados de Ensino: Análise à Luz de José Contreras

Teachers' Autonomy in Private Education Systems: Analysis based on José Contreras' Theory.

Gabriel Santos Ortiz

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Gabriel.Ortiz@edu.pucrs.br

Luciano Denardin

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
luciano.denardin@pucrs.br

Resumo

Este trabalho relata uma pesquisa qualitativa que buscou compreender as interferências dos Sistemas Apostilados de Ensino (SAEs) na autonomia de professores de ciências da natureza ou matemática em colégios da rede privada do Rio Grande do Sul. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com dez professores e o *corpus* foi analisado por meio da Análise Textual Discursiva ancorada nos pressupostos teóricos sobre autonomia docente de José Contreras. Ao fim do processo emergiram três categorias: Persuasão: resultados e comunicação; Materiais e Recursos Didáticos; Planejamento e Direcionamento. Os dados indicam elementos que afetam diretamente a prática pedagógica do corpo docente ou camuflam o controle exercido pelas empresas por meio de um discurso de flexibilização. Assim, defende-se que a racionalidade instrumental dos SAEs vem intensificando o processo de proletarização ideológica dos professores ao mesmo tempo em que dissimula seu controle com mecanismos mais sutis que levam a uma autonomia ilusória e enfraquecem movimentos de resistência.

Palavras-chave: Sistemas Apostilados de Ensino, Sistemas Privados de Ensino, Autonomia Docente, Educação em Ciências, Educação Crítica.

Abstract

This work reports a qualitative research that sought to understand the interference of Private Education Systems (PES) in the autonomy of natural sciences or mathematics teachers in private schools in the state of Rio Grande do Sul. Semi-structured interviews were conducted with ten teachers and the *corpus* was analyzed using the Discursive Textual Analysis adopting José Contreras' theoretical assumptions about teaching autonomy. At the end of the data categorization process, the following categories emerged: Persuasion: results and communication; Teaching Materials and Resources; Planning and Work Guidance. The data indicate several elements that directly affect the teaching practice or camouflage, through a speech of flexibility, the control exercised by companies. Thus, it is argued that PES' instrumental rationality has been intensifying the process of teachers' ideological

proletarianization while concealing their control through more subtle mechanisms that lead to illusory autonomy and weaken resistance movements.

Keywords: Handout teaching system; Private Education Systems, Teachers' Autonomy, Science Education, Critical Education.

Considerações Iniciais

Este trabalho relata uma pesquisa empírica que investigou o trabalho de professores de ciências e de matemática em escolas privadas que adotam Sistemas Apostilados de Ensino (SAEs). Os SAEs são como pacotes de produtos e serviços oferecidos por empresas do ramo educacional que identificaram neles uma grande fonte de lucro. Originários dos cursos preparatórios para o vestibular, esses sistemas evitam o tradicional livro didático e oferecem diversas apostilas bimestrais e consumíveis para as escolas parceiras, justificando o adjetivo *apostilado* muito utilizado para fazer referência a eles. Além das apostilas, as empresas ainda oferecem outros produtos como cronograma, bancos de questões, simulados e outros diversos recursos digitais. Entre seus serviços, costumam estar presentes formações continuadas para o corpo docente, assessorias pedagógica, administrativa e de *marketing*. Devido ao crescimento desse negócio, principalmente no início do século XXI, os principais SAEs se tornaram grandes empresas ou foram adquiridos por grandes grupos empresariais do mercado educacional. Atualmente, estima-se que dezenas de milhares de escolas brasileiras mantenham parcerias com algum SAE, seja na rede privada, seja na rede pública por meio de parcerias público-privadas (BEGO, 2013).

Mesmo que os SAEs se configurem de maneiras distintas nas redes pública e privada, sua estrutura altamente racionalizada tem um grande impacto no trabalho docente em ambos os cenários. Ao definirem um currículo e induzirem ao consumo da apostila em sala de aula, tornam a prática pedagógica altamente controlável e retiram do professor o papel de planejamento e de decisão do que abordar em suas aulas. Todavia, pesquisas mostram que, mesmo quando a parceria público-privada é realizada sem consulta ao corpo docente, uma parcela importante dele se mostra favorável à adoção do sistema (AMORIM, 2012; SILVA, 2013). Outras pesquisas demonstram que uma parcela considerável dos professores na rede privada também defende a estrutura do SAE por acreditar que facilita seu trabalho e melhora a qualidade do ensino (DANTAS, 2014; SILVA, 2016). Além disso, quando questionados sobre a interferência dos sistemas na sua autonomia, muitos professores afirmam que se sentem autônomos devido à suposta liberdade que têm para decidir a forma como serão ministradas suas aulas, quais tópicos deverão receber uma ênfase maior, a ordem que querem trabalhar os conteúdos do bimestre, entre outros motivos.

Isto posto, torna-se necessário questionar o que se entende por autonomia nesse contexto. Como destacado por Contreras (2012), o uso superficial desse conceito constrói uma percepção de consenso sobre o tema, quando, na verdade, esconde diversos significados, visões de mundo e armadilhas. Ainda que, atualmente, as empresas e o Estado não utilizem métodos de controle tão rígidos e explícitos como no auge da lógica tecnicista, Contreras (2012) salienta que, longe de representar um abandono do domínio, estas instituições apenas respondem às tentativas de resistência por maior autonomia profissional construindo mecanismos mais sutis de controle. Dessa forma, consegue-se criar uma ilusão de autonomia, quando, na verdade, todo o trabalho continua regulado e condicionado pela estrutura existente.

Ponderando estes aspectos, considera-se que a influência dos SAEs na autonomia docente é um tema relevante no cenário educacional brasileiro atual e seus mecanismos de controle ainda necessitam ser problematizados e debatidos. Dessa forma, o problema de pesquisa que guiou o

trabalho aqui apresentado foi: *como os SAEs têm interferido na autonomia de professores de ciências da natureza e de matemática?*

Assim, nas próximas seções estão apresentados os procedimentos metodológicos adotados e alguns dos principais resultados obtidos. Mais detalhes sobre a pesquisa e sobre o assunto podem ser encontrados em Ortiz (2020).

Procedimentos Metodológicos

A pesquisa aqui relatada se trata de um estudo de caso de natureza qualitativa. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com dez professores de ciências da natureza ou de matemática de escolas privadas do Rio Grande do Sul que adotavam algum SAE (FLICK, 2004). O Quadro 1 apresenta alguns dos principais elementos que caracterizam os participantes da pesquisa.

Quadro 1: Perfil dos participantes

CÓDIGO	IDADE (ANOS)	TEMPO DOCÊNCIA (ANOS)	COMPONENTE CURRICULAR E ETAPA	SAE ¹
P1	53	36	Matemática/Ciências (EF) e Física (EM)	SAS
P2	48	23	Física (EM)	SAS
P3	49	15 em Cursinhos e 1 em Escola	Biologia (EM)	SAS
P4	46	22	Biologia (EM)	SAS (POSITIVO)
P5	39	16	Biologia (EF/ EM)	POLIEDRO
P6	32	6	Física (EM/EJA)	POLIEDRO (POSITIVO)
P7	55	33	Ciências (EF) e Biologia (EM)	pH
P8	43	22	Matemática (EF/EM)	POSITIVO
P9	21	1,5	Física (EF/ EM)	SAS/Raiz
P10	27	3	Física (EM)	Raiz

Fonte: Autores.

As entrevistas² foram gravadas e transcritas para a construção do *corpus* textual que foi analisado por meio da Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 2016). Visando à manutenção do anonimato, os códigos atribuídos aos professores foram utilizados ao longo da análise, apresentada na próxima seção, para especificar a autoria das falas apresentadas.

Análise dos Dados

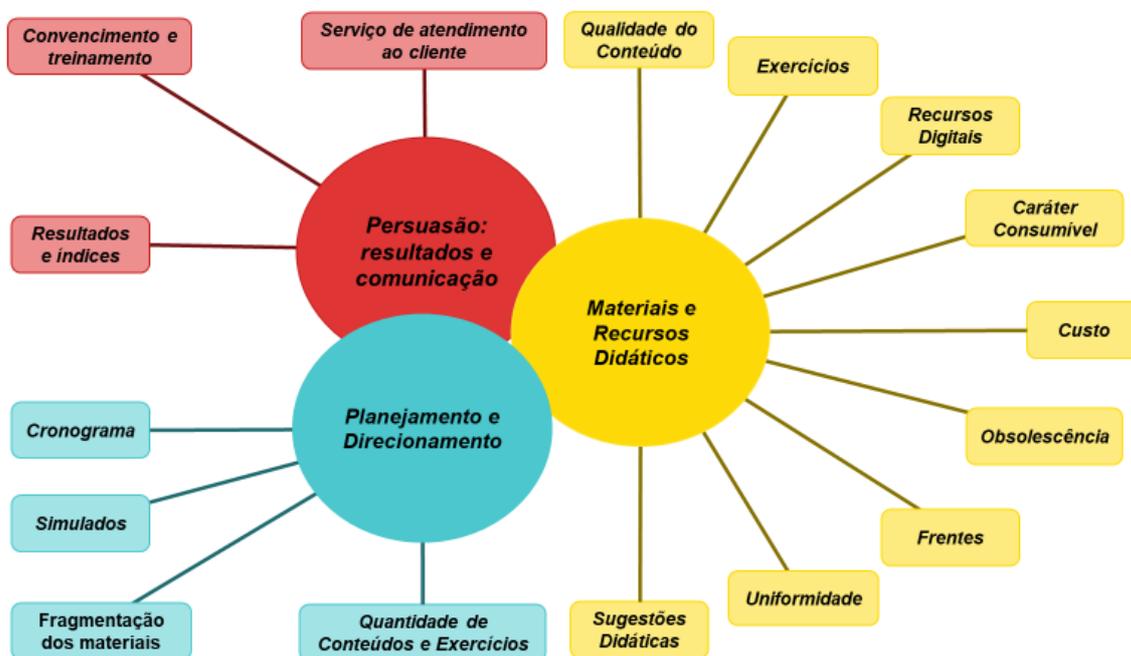
Seguindo os preceitos da ATD, emergiram três categorias finais: *Persuasão: resultados e comunicação*; *Materiais e Recursos Didáticos*; e *Planejamento e Direcionamento*. Na Figura 1, essas categorias estão apresentadas com suas respectivas subcategorias.

¹ Os sistemas que se encontram entre parênteses na última coluna do Quadro 1 se referem aos sistemas com os quais os professores já tiveram experiência, mas que não os utilizavam mais no momento da entrevista.

² O contato com os professores e as entrevistas foram realizados exclusivamente de forma virtual devido ao isolamento social vivenciado em 2020.

Nas próximas subseções estão apresentados, de forma sucinta, alguns dos principais resultados encontrados nessas categorias.

Figura 1. Categorias e subcategorias.



Fonte: Autores.

Categoria 1: Persuasão: Resultados e Comunicação

A interferência das empresas no trabalho docente precisa, antes de mais nada, da aceitação dos próprios membros da escola. Desse modo, torna-se essencial para as empresas atrair e agradar seus futuros e atuais clientes para conseguir legitimar seu controle e evitar estratégias de resistência. Nesse sentido, foram identificadas três estratégias principais de persuasão desvinculadas dos materiais que levam à aceitação dos SAEs, a saber: publicidade a partir de seus *resultados e índices* em avaliações; palestras e “formações” com um caráter de *convencimento e treinamento*; e canais de comunicação entre os professores e as empresas por meio de um *serviço de atendimento ao cliente* fornecido por assessores pedagógicos.

Na segunda subcategoria, por exemplo, apresentam-se indícios de que as empresas realizam “formações” não com o intuito de construção coletiva de uma educação de qualidade para a realidade local, mas, sim, com o objetivo de convencer o corpo docente dos benefícios do sistema e treiná-los para utilizar os recursos oferecidos de forma adequada. Um exemplo desse esforço de convencimento pode ser observado no “processo de formação” pelo qual a participante P5 passou durante quase um ano em sua escola:

*Mesmo que a coordenação na escola tivesse o desejo de adotar um sistema de ensino, essa decisão ficou **completamente a cargo dos professores**. Porque o professor mais antigo tem aquela ideia, aquela concepção, ‘ah eu tenho que trabalhar dessa forma.’. Então, esse trabalho de **fazê-lo entender que é possível, que é ele quem vai conectar o conteúdo com o outro, conectar um bloco com o outro, isso é com o tempo. Por isso, que nós tivemos quase que um ano de formação, até que a gente batesse o martelo, “sim, nós vamos adotar o sistema de ensino”**. Foi bem na finaleira que todo mundo decidiu que sim, que a gente abraçaria a causa. [...] Desde o ano passado, por volta de abril, nós já começamos a ter contato com esse material. **Praticamente a***

cada mês era um processo, era um tipo de formação. E, no fim do ano, esse processo realmente se intensificou. Formações sobre o uso da plataforma digital, sobre o livro físico, sobre o livro digital, sobre os materiais que o Poliedro oferece. (P5)

Ainda que ela acredite que todo mundo tenha “abraçado a causa”, parece que a decisão já havia sido tomada pela gestão e eles apenas precisavam convencer o corpo docente a concordar com a adoção para que assumissem a decisão como sua. Ao invés do processo de discussão sobre a adoção, ou não, do SAE ter se dado por meio de diálogos horizontais entre os membros da escola, ele parece ter ocorrido por meio de “formações” mensais da empresa indo até a escola para tentar convencer os professores dos supostos benefícios de seus produtos e serviços. Dialogando com Contreras (2012), pode-se supor que, depois de um ano recebendo representantes da empresa na escola, seria considerado uma falta de profissionalismo de alguns professores isolados continuarem rejeitando a adoção. Desse modo, mesmo que alguns professores não estivessem totalmente convencidos, provavelmente cederam à proposta tanto para evitar conflitos que pudessem colocar seus empregos em risco, quanto para não serem os únicos a agir de forma pouco profissional colocando seus interesses à frente dessa decisão. Além disso, cabe refletir sobre qual o modelo de professor implícito na fala da professora P5. Para ela, o esforço de convencimento deveria se focar em explicar ao professor que seria ele quem conectaria um conteúdo no outro, ou seja, que o material, a sequência e a estrutura curricular já estavam definidas, mas o trabalho de desenvolver profissionalmente esses elementos na sala de aula ainda seria dele. Percebe-se, então, uma visão de professor enquanto profissional técnico, que deve se contentar em poder entrar na sala de aula e ser o responsável pela aplicação de um processo educacional já definido externamente. Se ela acredita que esses elementos representam uma prática autônoma, como sua fala parece indicar, Contreras (2012) estaria correto ao afirmar que a flexibilização do controle, cedendo espaços mínimos de liberdade na atuação, cria uma autonomia ilusória para o profissional técnico.

Categoria 2: Materiais e Recursos Didáticos

Ao longo da análise do *corpus*, percebeu-se diversos elementos dos materiais e recursos didáticos dos SAEs que influenciavam de alguma forma o trabalho docente. Eles foram organizados nas seguintes subcategorias: suposta *qualidade do conteúdo* como um incentivo ao uso; banco de *exercícios* que facilita o trabalho; *recursos digitais* que fornecem uma imagem de inovação; *custo* elevado que gera pressão para o seu uso; *caráter consumível* que induz à utilização em sala de aula e aumenta os custos; *obsolescência* dos materiais que são alterados todos os anos; apostilas com mais de uma *frente* para serem trabalhadas ao mesmo tempo; *uniformidade* que gera uma percepção de padronização da qualidade; e *sugestões didáticas*.

O custo, o caráter consumível e a obsolescência são elementos que já estão presentes na atual cultura consumista há muitos anos, mas parecem estar adentrando os muros da escola com maior intensidade com a popularização dos SAEs. Basicamente, ao invés de fornecer um livro que seja um bem durável, que possa ser preservado e reutilizado durante anos, as empresas perceberam que é possível lucrar muito mais vendendo apostilas consumíveis e que se tornam obsoletas, pois, assim, precisam ser compradas novamente todos os anos. Esse aumento de lucro, obviamente, precisa sair de algum lugar. Levados a realizar esse investimento, os familiares dos estudantes esperam, no mínimo, que o material seja bem aproveitado. Além disso, o caráter consumível implica que, necessariamente, espera-se que as apostilas sejam preenchidas e acompanhadas ao longo do ano letivo. Assim, mais do que um material de consulta, o professor precisa trabalhar com a apostila para orientar os estudantes no seu preenchimento e na resolução dos exercícios.

O caráter consumível dos materiais nas aulas pode ser observado, por exemplo, nas seguintes falas:

Além disso, ele usa esse material didático como uma parte do seu caderno também, porque como o material é consumível, a gente não pode mais se dar ao luxo de apenas usar o livro como uma leitura. O livro faz parte do dia a dia, então ele está sendo muito mais utilizado. (P5)

Eles³ dizem para a gente seguir o material. Eu até preparo minhas aulas em cima das apostilas, então toda minha aula dá para ir acompanhando por ela. (P10)

Dessa forma, se a escola optou por adotar materiais não só caros, mas que também foram desenvolvidos para serem consumidos, dificilmente os professores poderão ignorá-los ao longo de suas práticas. As empresas costumam alegar que o material é só um suporte, mas é um apoio que precisa, necessariamente, ser utilizado, independentemente do interesse do professor em fazer os estudantes preencherem o material. Esse discurso de flexibilização, portanto, parece apenas visar a camuflar o controle exercido.

Além disso, o caráter consumível ainda pode influenciar o professor a usar as apostilas devido ao suposto benefício de facilitar e agilizar o trabalho em sala de aula. Que processo educacional, entretanto, estaria sendo agilizado? Visto que os SAEs trabalham com uma lógica de racionalização da educação, em que se define uma imensa quantidade de conteúdos a serem trabalhados em pouco tempo, não é surpresa que um material que o professor possa ir acompanhando em sala de aula facilite o seu trabalho. Porém, essa facilitação oculta uma dependência do professor frente aos especialistas que definem não só os materiais, mas toda a estrutura e ideologia do processo educacional (CONTRERAS, 2012).

Categoria 3: Planejamento e Direcionamento

A última categoria talvez possa ser a mais relevante para compreender o controle dos SAEs sobre a prática dos professores. Dentro dela, a análise está dividida nas seguintes subcategorias: *cronograma* definido pelo SAE; *simulados* elaborados e corrigidos pelas empresas; *fragmentação dos materiais* em várias apostilas ao longo do ano; e, por fim, a *quantidade de conteúdos e exercícios* presentes na estrutura curricular.

Além dos materiais e outros produtos e serviços, as empresas ainda acham adequado propor um cronograma para servir de referência às escolas parceiras. Com isso, afasta-se o professor dos aspectos de planejamento, obrigando-o a se adaptar ao esperado pelos *especialistas* dos sistemas. Ademais, ao ser combinado com os outros elementos dessa categoria, o cronograma induz a uma intensificação do trabalho docente e a uma prática conteudista que busca *vencer* os conteúdos a tempo dos simulados ou do final do ano letivo. Nesse sentido, alguns professores admitem não conseguir escapar de uma prática exclusivamente expositiva devido à grande carga de informações que precisam trabalhar em pouco tempo. Já a fragmentação dos materiais, geralmente em quatro apostilas anuais, dificulta um trabalho de sala de aula que não esteja alinhado com os conteúdos disponíveis nas apostilas em uso. Assim, não só induz o professor a trabalhar com os conteúdos como se fossem blocos isolados, como já define *a priori* a sequência que o professor deve seguir. Mais uma vez, a suposta liberdade do professor para alterar a ordem dos conteúdos dentro de um mesmo bimestre só reforça a percepção de que a flexibilidade serve para camuflar o controle e construir uma ilusão de autonomia.

A influência do planejamento imposto pelos SAEs pode ser notada, por exemplo, no recorte discursivo a seguir:

³ Os profissionais da gestão da escola do participante.

Ocorre uma distinção enorme do anterior⁴ pelo fato dele ter um cronograma. Tal semana o professor tem que dar conta de tal capítulo, tal semana de tal capítulo. E os alunos são testados né? Existem provas aplicadas pelo próprio sistema⁵. Então, a prova vai vir dia 10 de maio, logo, até o dia 10 de maio, eu terei que ter cumprido tais conteúdos. [...] **A gestão permite que a gente use outros materiais desde que a apostila seja usada dentro do cronograma.** [...] **O planejamento é essencial nesse cronograma, porque aí tu precisas focar naquilo que realmente importa para o aluno. Não dá para ficar perdendo tempo, então o planejamento se torna mais estratégico.** (P4)

Analisando a fala de P4 é possível perceber que o cronograma é um elemento de alta influência sobre a prática docente, causando “uma distinção enorme” no seu trabalho. Pode-se observar a preocupação em não perder tempo e conduzir as aulas de forma eficiente, ou seja, de maneira a conseguir cumprir a carga de conteúdos e exercícios definidos pelo SAE. Dessa forma, o cronograma induz a uma prática centrada nos objetivos esperados, havendo pouco espaço para que o professor possa abordar o conhecimento de outra forma, ou explorar outros elementos que ele julgasse relevantes.

Assim, parece evidente que o cronograma estipulado pelas empresas impõe um ritmo acelerado de trabalho para os professores entrevistados, ou seja, leva a uma intensificação do trabalho. De acordo com Contreras (2012), quando o professor é pressionado por uma rotina exaustiva, as soluções prontas construídas pelos especialistas se tornam mais atraentes, pois ele sente a necessidade de resolver seus problemas mais palpáveis e imediatos. Desse modo, por um lado, os sistemas intensificam o ritmo de trabalho do professor e, por outro, oferecem seus produtos e serviços que prometem facilitar o exercício profissional ao reduzir o esforço e poupar tempo. Nesse sentido, apresentam soluções para os problemas que eles mesmos impõem.

Considerações Finais

A pesquisa relatada visou a compreender como os SAEs têm interferido na autonomia de professores de ciências da natureza e matemática de colégios da rede privada do estado do Rio Grande do Sul. Foram realizadas dez entrevistas semiestruturadas com professores e, seguindo os preceitos da ATD, emergiram três categorias finais que representam diferentes formas das empresas influenciarem o trabalho escolar: *Persuasão: resultados e comunicação; Materiais e Recursos Didáticos; Planejamento e Direcionamento.*

Analisando a totalidade dos elementos apresentados, sugere-se que há indícios suficientes para defender a tese de que a racionalidade instrumental dos SAEs vem intensificando o processo de proletarização ideológica dos professores ao mesmo tempo em que camufla seu controle por meio de mecanismos mais sutis que levam a uma autonomia ilusória e enfraquecem movimentos de resistência. Assim, sob essa ilusão de autonomia, os professores se tornam não só vítimas, mas sustentadores do seu próprio processo de proletarização.

Por fim, o fenômeno investigado é relativamente recente e ainda carece de novas investigações e discussões. Quanto aos materiais, parece ainda haver espaço para análises das apostilas, seja para avaliar a qualidade dos conteúdos, seja para buscar compreender os discursos reproduzidos neles. Além disso, o desenvolvimento de materiais diferentes para a rede pública e para a rede privada permite estudos comparativos. Análises das campanhas publicitárias e das propostas

⁴ Materiais da Editora Positivo que a participante utilizou no passado.

⁵ Simulados do ENEM e Vestibulares.

educacionais dos sistemas também parecem incipientes. Outro assunto pouco explorado é a experiência escolar de alunos de inclusão ou com dificuldades de aprendizagem quando precisam estudar sob a lógica produtivista dos SAEs. Para finalizar, ainda que muitos trabalhos já tenham sido produzidos nos últimos anos para discutir criticamente as consequências negativas dos SAEs no trabalho escolar, sugere-se que pesquisas futuras sobre o tema busquem identificar ou construir possibilidades reais de resistência e subversão tanto no plano da sala de aula, quanto no plano político contra a expansão do discurso neoliberal na educação.

Referências

- AMORIM, Ivair Fernandes de. **Indústria Cultural E Sistemas Apostilados De Ensino: A Docência Administrada**. 2012. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012.
- BEGO, Amadeu Moura. **Sistemas Apostilados De ensino e trabalho docente: estudo de caso com professores de ciências e gestores de uma rede escolar pública municipal**. 2013. Tese (Doutorado em Educação para Ciências) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2013.
- CONTRERAS, José. **A Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2012.
- DANTAS, Fernanda Borges de Andrade; ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Os “pacotes didáticos” na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. **Educação em Foco**, v. 17, n. 24, p. 229-253, 2014.
- FLICK, Uwe. **Uma introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2016.
- ORTIZ, Gabriel Santos. **Sistemas Apostilados de Ensino e Autonomia Docente em Educação em Ciências e Matemática: um diálogo com José Contreras**. 2020. Dissertação (Mestrando em Educação em Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.
- SILVA, Edimar Aparecido. **Sistemas Apostilados de Ensino: as percepções dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental de Álvares Machado – SP**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2013.
- SILVA, Elaine Falsetti da. **Reflexões sobre o uso do sistema apostilado de ensino: o que dizem os professores de uma escola da rede particular**. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2016.