



# Sistemas Apostilados de Ensino e Autonomia Docente: Uma Análise com Professores de Ciências da Natureza e de Matemática em Escolas Privadas do Rio Grande do Sul

Gabriel Santos Ortiz  • Luciano Denardin 

## Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa que teve como objetivo compreender como os Sistemas Apostilados de Ensino (SAEs) têm interferido na autonomia de professores de ciências da natureza e de matemática em escolas da rede privada do Rio Grande do Sul. Com esse intuito, realizaram-se entrevistas semiestruturadas com dez professores de diferentes escolas do estado. Analisou-se o *corpus* por meio da Análise Textual Discursiva (ATD) aliada à construção teórica sobre autonomia docente de José Contreras. As categorias finais emergentes do processo foram: Persuasão (resultados e comunicação); Materiais e Recursos Didáticos; e Planejamento e Direcionamento. Os resultados indicam a presença de diversos fatores que afetam diretamente a prática pedagógica do corpo docente ou que camuflam, por meio de um discurso de flexibilização, o controle ao qual os professores estão submetidos. Também, aliados ao que já vem sendo exposto na literatura, fornecem indícios de que a racionalidade gerencialista dos SAEs vem intensificando o processo de proletarização ideológica dos professores ao mesmo tempo em que dissimula seu controle por meio de mecanismos mais sutis que induzem a uma autonomia ilusória e atenuam movimentos de resistência. Nesse sentido, os entrevistados parecem assumir uma função profissional muito mais técnica e reprodutiva do que crítica e participativa.

*Palavras-chave:* sistemas apostilados de ensino, autonomia docente, Ensino de Ciências, Ensino de Matemática

## Handout Teaching Systems and Teacher's Autonomy: An Analysis With Natural Science and Mathematics Teachers From Private Schools in Rio Grande do Sul

### Abstract

This article presents the results of a qualitative study that aimed to understand how the Handout Teaching Systems (SAEs) are intervening in the autonomy of natural science and mathematics teachers from private schools in Rio Grande do Sul. Therefore, semi-structured interviews were conducted with ten teachers from different state schools. The corpus was analyzed by adopting the Discursive Textual Analysis (ATD) associated with José Contreras' theory about teaching autonomy. The categories that emerged at the end of the process are Persuasion (results and communication); Teaching Materials and Resources; Planning, and Work Guidance. The results indicate several elements that directly affect the teaching practice or that camouflage, through a speech of flexibility, the control exercised by companies. Thus, supported by what was found in the literature, it is argued that SAEs instrumental rationality has been intensifying the teachers' ideological proletarianization process while concealing their control through more subtle mechanisms that lead to illusory autonomy and that weaken resistance movements. Therefore, the participants seem to have a technician and reproductive professional function instead of a critical and participative one.

*Keywords:* handout teaching system, teacher's autonomy, Science Teaching, Mathematics Teaching

## Considerações Iniciais

Com a invasão do discurso neoliberal no campo educacional nas últimas décadas, a educação tem se moldado cada vez mais pelas lógicas do mercado e do lucro (Motta, 2001; Laval, 2004). Buscando novas formas de explorar essa nova fonte de provento que se tornou a escola, diversas redes educacionais, frequentemente vinculadas a cursos de preparação para o vestibular, começaram a ofertar a venda casada de materiais apostilados com outros diversos recursos e serviços. Sob o discurso de que seus Sistemas Apostilados de Ensino (SAEs) proporcionam um processo educacional mais eficiente e competitivo na busca por resultados, as empresas têm conseguido, tanto na rede pública<sup>1</sup> quanto na rede privada, dezenas de milhares de escolas parceiras no Brasil (Galzerano, 2016).

Nesses sistemas, são ofertados diferentes serviços e produtos com a promessa de qualificar o processo educacional na instituição parceira. Os SAEs padronizam o material didático a ser utilizado; fornecem formação continuada ao corpo docente (regularmente com caráter de treinamento para o uso dos produtos); assessoram a gestão escolar em questões administrativas e burocráticas; auxiliam na publicidade da escola; elaboram avaliações, como simulados, para acompanhar o progresso dos estudantes (determinando, de certa forma, os conteúdos a serem abordados nas aulas para que os estudantes alcancem os objetivos definidos pelo sistema); estipulam o cronograma a ser seguido pela escola; entre outros serviços. Desse modo, o mercado aumenta seu controle sobre o que chega nas salas de aulas, influencia na formação e nas orientações fornecidas ao corpo docente e, também, induz a uma reorganização de toda a gestão escolar devido à concepção educacional implícita no SAE (Adrião et al., 2009).

Historicamente associados ao uso de apostilas, esses sistemas continuam utilizando materiais pedagógicos diferentes dos tradicionais livros didáticos. De acordo com Pieroni (1998), as apostilas seriam materiais em que:

O conteúdo curricular das disciplinas encontra-se dividido e organizado em um número determinado de aulas que coincidem com a programação mensal prevista que impõe às unidades franqueadas o número necessário de aulas de cada disciplina em cada série para que a aplicação do material seja correta e não atrase. O esquema das aulas presentes nas apostilas-caderno contém uma parte teórica, geralmente textos básicos explicativos, espaço para anotações dos alunos, uma série de exercícios e um conjunto de tarefas mínimas e complementares. (Pieroni, 1998, p. 67)

---

1 A adoção de SAEs na rede pública vem se dando por meio de parcerias público-privadas entre prefeituras e empresas de diversos portes. O que se observa, contudo, é que a maior parcela do mercado se encontra nas mãos de alguns poucos grupos empresariais proprietários de editoras, sistemas de ensino, cursos, redes escolares, universidades, entre outros (para fins de exemplo, pode-se citar o grupo Santillana, o grupo Pearson e o grupo Kroton). Além disso, pelo preconizado na literatura, esse é um fenômeno que tem avançado principalmente nos municípios do estado de São Paulo, sendo poucos os relatos dessas parcerias em outras regiões (Galzerano, 2016; Ortiz, 2021).

Desse modo, elas seriam materiais didáticos consumíveis (confeccionados para serem preenchidos) que fragmentam o conteúdo do componente curricular em diversas parcelas ao longo do ano letivo e que estão vinculados a um cronograma a ser respeitado. Em alguns casos, são mais tradicionais, resumindo-se a textos de conteúdo e inúmeros exercícios de fixação; em outros, são mais modernas, contando com versões virtuais, links, códigos de resposta rápida (*QR codes*), entre outros chamarizes. De qualquer forma, mesmo com algumas diferenças entre os materiais das empresas, as apostilas costumam ter outras características comuns, como o menor aprofundamento nos conteúdos, a ênfase no treinamento para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e outros vestibulares e as sugestões de sequências didáticas (Bego, 2013).

Ainda que esses sistemas se configurem de formas diferentes nas redes privada e pública de ensino, sua organização rigidamente arquitetada influencia diretamente no trabalho docente em ambas. Ao definirem uma estrutura curricular com seu cronograma e seus materiais fragmentados, induzem ao consumo das apostilas em sala de aula e oferecerem “sugestões” didáticas, limitam consideravelmente a liberdade pedagógica dos professores. Retira-se dos docentes o papel de reflexão, de planejamento e de decisão de diversos aspectos de sua prática, induzindo-os a serem reprodutores dos materiais apostilados e de currículos definidos *a priori* para evitar conflitos com a gestão escolar, com os familiares ou com o Estado. Em vista disso, diversos trabalhos, como os de Bego (2013) e de Amorim (2012), têm investigado a interferência dos SAEs nas escolas e problematizado suas consequências na autonomia docente.

Entretanto, algumas pesquisas, como a de Amorim (2012) e a de Silveira (2015), evidenciam que, mesmo quando as parcerias público-privadas foram realizadas sem consultar os professores da rede, uma parcela significativa deles afirma não ter problemas em trabalhar com os SAEs, visto, por exemplo, a suposta melhora na qualidade do ensino e a facilidade que eles proporcionam ao seu trabalho. Outros trabalhos, como o de Dantas e Almeida (2014) e o de Silva (2016), mostram que, por motivos semelhantes, muitos docentes da rede privada também defendem o trabalho com os SAEs<sup>2</sup>.

Ademais, se interrogados sobre a interferência dos SAEs em sua autonomia, diversos professores declaram que se sentem autônomos no seu exercício profissional em virtude da liberdade que possuem para escolher os métodos didáticos a serem utilizados nas aulas, a ordem dos conteúdos no bimestre, os tópicos que receberão uma ênfase maior e se precisam, ou não, aplicar atividades de reforço não previstas no cronograma das empresas. Ao refletir sobre essas declarações, percebe-se que é necessário problematizar o que se entende por autonomia nesses discursos e debater como esse conceito poderia ser repensado no contexto educacional.

---

2 Na pesquisa de Amorim (2012), 31,1% dos 45 docentes classificam o SAE como bom, 62,2% como razoável e apenas 6,7% como péssimo. Além disso, 53% se consideram beneficiados pelo apoio pedagógico conferido pelo SAE. Quanto à frequência de uso, 40% afirmaram utilizar os materiais todos os dias da semana e 31,1% dizem que os usam durante 4 dias da semana. Em Silva (2016), percebe-se que dos 20 professores entrevistados, 16 afirmam que a adoção do SAE é benéfica, pois orienta o processo didático e dá um apoio no ensino dos conteúdos. Nos trabalhos de Silveira (2015) e de Dantas e Almeida (2014), os dados não são tão significativos do ponto de vista quantitativo, pois foram entrevistados apenas alguns professores (6 e 7, respectivamente), mas também se percebe que a maioria dos professores aprova o uso dos materiais no seu cotidiano (ainda que haja algumas críticas).

Em artigo anterior (Ortiz et al., 2021), foram apresentados alguns aspectos centrais da teoria de Contreras (2012) para discutir a razão dessas diferentes pesquisas terem encontrado um número significativo de professores que apoiam o trabalho com os SAEs e que alegam serem autônomos no seu exercício profissional. A partir da articulação com o autor, defendeu-se que tal posição favorável aos SAEs dos docentes se aproximaria do que Contreras (2012) chama de autonomia ilusória do professor técnico. Como destaca o autor, longe de caracterizar uma renúncia do domínio, o Estado e as empresas apenas reagem às ações de resistência engendrando mecanismos de controle mais sutis. Desse modo, gera-se uma ilusão de autonomia, quando, na verdade, os aspectos fundamentais do trabalho continuam regulados e condicionados pela estrutura existente. Sob a ilusão de autonomia, os docentes se contentam com pequenos espaços de liberdade e acabam não percebendo a importância da perda de controle sobre seu fazer pedagógico, aceitando de bom grado serem afastados dos aspectos reflexivos e críticos do ato educativo (Contreras, 2012).

Ponderando o exposto, acredita-se que a influência dos SAEs na autonomia docente seja um tópico de significativa importância no atual contexto do campo educacional no Brasil e que seus mecanismos de controle ainda precisam ser investigados e problematizados. Em revisão de literatura realizada (Ortiz, 2021), foram encontrados 73 trabalhos (artigos, dissertações e teses), mas apenas 8 relatam pesquisas realizadas exclusivamente na rede privada. Além disso, diferentemente do estado de São Paulo, o Rio Grande do Sul não tem vivenciado um avanço tão considerável dos SAEs na rede pública por meio de parcerias público-privadas. Considerando o menor número de trabalhos e a realidade do estado, optou-se por concentrar a pesquisa em escolas privadas, pois são parte importante do sistema educacional nacional e possuem características diferentes das públicas já tão pesquisadas na literatura.

Desse modo, foi realizada uma pesquisa empírica guiada pelo seguinte objetivo geral: **compreender as interferências dos Sistemas Apostilados de Ensino na autonomia de professores de ciências da natureza e de matemática de escolas da rede privada do estado do Rio Grande do Sul.**

Com uma abordagem qualitativa, os dados foram construídos em entrevistas semiestruturadas com dez professores de ciências da natureza e de matemática de escolas privadas do estado do Rio Grande do Sul e analisados segundo os preceitos da Análise Textual Discursiva (Moraes & Galiazzi, 2016). Para a interpretação dos dados, manteve-se a utilização da teoria de José Contreras (2012) sobre autonomia docente como referencial teórico.

Os resultados da pesquisa realizada fazem parte de uma dissertação defendida no ano de 2021 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Em vista disso, um maior detalhamento da pesquisa e dos resultados pode ser encontrado em Ortiz (2021).

Este artigo está estruturado em cinco seções, contando com as seções introdutória e de considerações finais. Na segunda seção, apresenta-se alguns elementos do referencial teórico que são pertinentes para a adequada compreensão da análise realizada. A terceira

seção apresenta os procedimentos metodológicos da pesquisa, na qual é possível obter mais detalhes sobre o caminho trilhado e os participantes da pesquisa. Na quarta seção, apresentam-se as categorias e os metatextos produzidos com o processo de ATD e, na última seção, estão expostas as conclusões provisórias da investigação.

## **Autonomia Docente em José Contreras**

A literatura tem mostrado que muitos professores que trabalham com SAEs acreditam ter autonomia na sua prática profissional, mas o que eles entendem por esse conceito? Contreras (2012) salienta que, assim como a noção de *qualidade* em educação, o conceito de autonomia docente se tornou mais uma palavra com aura que vem sendo adotada no debate educacional sem o aprofundamento necessário. Em Ortiz et al. (2021), já foram expostos alguns aspectos importantes da teoria de Contreras (2012) para problematizar a posição favorável aos SAEs de muitos professores. Todavia, como a análise dos dados empíricos deste trabalho dialoga com diversos conceitos abordados pelo autor, torna-se necessário discorrer sobre alguns deles neste texto.

Por seu caráter político, a reivindicação por *status* profissional é atravessada por diversos conflitos de interesse que complexificam a busca por respostas definitivas e seguras. No anseio de colher pequenas vitórias, categorias profissionais, como a dos professores, podem cair em diversas armadilhas que as constroem de outras formas. Se, por um lado, os professores se estabilizaram enquanto categoria e conquistaram diversos direitos, eles vêm sofrendo, por outro lado, uma série de perdas que reconfiguram seu exercício profissional.

Nesse contexto, Contreras (2012) identifica na literatura o argumento de que os docentes estariam experimentando um processo de proletarização (interesses e características se aproximando dos do proletariado<sup>3</sup>), tendo em vista que teriam sofrido “uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controle e sentido sobre seu próprio trabalho, ou seja, à perda de autonomia” (p. 37). A desqualificação dos professores, porém, é camuflada ao ocorrer simultaneamente a outras formas de qualificação, como o incentivo ao domínio das técnicas didáticas e dos conteúdos pertinentes ao trabalho pedagógico (Contreras, 2012).

Com a burocratização e a necessidade de produtividade, emerge uma série de outras obrigações a serem cumpridas pelo corpo docente, provocando uma importante intensificação de seu trabalho. Pressionados por esse aumento de demandas, os professores passam a perceber as soluções construídas por especialistas como especialmente sedutoras, visto que se tornam atalhos para minimizar o esforço e economizar tempo. A intensificação do trabalho, portanto, acaba fomentando uma lógica de dependência externa e limitando a autonomia do corpo docente (Contreras, 2012).

3 Com isso, os autores tentam dizer que a função docente estaria passando por um processo de desmonte, fragmentação e alienação do seu próprio trabalho semelhante ao ocorrido pelos trabalhadores na indústria. Ao serem induzidos a trabalhar em tarefas isoladas e repetitivas, os trabalhadores deixaram de compreender e de ter domínio do processo produtivo como um todo, tornando-se uma engrenagem no sistema e perdendo a capacidade de ver significado em seu trabalho. Desse modo, pode-se resumir a lógica de racionalização da produção sobre o proletariado com os seguintes conceitos-chave: separação entre concepção e execução; desqualificação (perda de conhecimentos e habilidades para compreender, planejar e agir sobre a produção); e perda de controle sobre seu próprio trabalho (Contreras, 2012).

Ainda assim, como destaca Contreras (2012), o processo de proletarização docente possui peculiaridades que o diferenciam da proletarização dos trabalhadores industriais. De acordo com o autor, a proletarização pode ser diferenciada em duas vertentes: a proletarização tecnológica (perda de controle sobre as decisões técnicas do trabalho) e a proletarização ideológica (perda de controle sobre os objetivos morais e propósitos sociais do seu trabalho). Desse modo, Contreras (2012) defende que os professores teriam perdido consideravelmente o controle sobre o sentido moral da sua prática profissional, mas, por outro lado, conservaram o controle sobre os elementos técnicos do seu trabalho. Em sua percepção, a conservação de qualidades técnicas e conhecimentos vinculados ao campo científico contribuiu com a manutenção de certo prestígio e *status* profissionais, atenuando estratégias de resistência ao controle sofrido e produzindo “reações acomodísticas”. Dentre elas, ressaltam-se a dessensibilização ideológica (não reconhecimento da importância da perda de controle sofrida) e a cooptação ideológica (adequação aos fins e objetivos morais da organização). Os docentes, portanto, não só sofreriam um processo de proletarização, mas, muitas vezes, o sustentariam e apoiariam (Contreras, 2012).

Assim, conforme o autor, o discurso do *status* e da sofisticação técnica acompanha a promessa de maior reconhecimento profissional, porém pode carregar consigo armadilhas sutis que vão de encontro aos interesses dos próprios profissionais da educação. Um exemplo são as reformas que, por um lado, prometem maior reconhecimento e responsabilidades aos docentes, mas, por outro lado, recorrem precisamente a essa responsabilidade profissional para induzi-los a aceitar condições de trabalho problemáticas e, muitas vezes, remuneração insatisfatória<sup>4</sup>. Como argumentado por Contreras (2012), “a participação se constrói como um requisito do profissionalismo responsável, de modo que, não colaborar seria uma falta de profissionalismo” (p. 74).

Outros exemplos de armadilhas são os discursos de cooperação e de formação continuada (em um contínuo e eterno processo de aperfeiçoamento e atualização), ou seja, a solicitação para que os professores cooperem entre si e se envolvam, dentre outros, nos programas de desenvolvimento profissional oferecidos nos locais de trabalho. Recorrendo aos conhecimentos científicos legítimos e à responsabilidade profissional, incentiva-se a evolução do corpo docente, desde que esse maior conhecimento não questione as estruturas curriculares, os processos burocráticos e os valores da escola definidos *a priori* sem a participação dos professores. Espera-se que fiquem melhores naquilo que foi definido que eles têm que exercer, mas não há espaço para reflexão e crítica sobre essas predefinições. Busca-se incentivar a cooperação entre os colegas, porém não se cede espaço para a discussão aprofundada entre pares sobre os limites e sentidos da estrutura educacional em que estão inseridos. Nesse sentido, “a administração define o âmbito curricular, fixa os procedimentos de colaboração e atuação nos centros, organiza a sequência de ação e prestação de contas, e os docentes desenvolvem profissionalmente o trabalho” (Contreras, 2012, p. 74).

---

4 Sobre as reformas educacionais (geralmente alinhadas à lógica neoliberal) e a precarização do trabalho docente no contexto brasileiro atual, consideram-se interessantes os trabalhos de Carvalho e Wonsik (2015), Garcia e Anadon (2009) e Rodrigues (2008).

Assim, a outorga de responsabilidades e o incentivo à colaboração, à participação e ao desenvolvimento profissional transmitem a imagem de flexibilidade e de capacidade de intervenção por parte dos docentes, quando, na verdade, os elementos mais centrais, delicados e fundamentais do seu trabalho se mantêm rígidos e determinados de antemão pelo Estado e por especialistas de empresas privadas. Para Contreras (2012), essa autonomia parcial cumpriria a função de legitimar o controle e de evitar movimentos de resistência. Em suas palavras:

O profissionalismo e a autonomia parcial permitem que os professores coloquem suas energias a serviço dessas funções, **sentindo-se recompensados pela capacidade de intervenção que lhes é reconhecida, mas sem perceber os limites que lhes são impostos para sua intervenção. Passa-se da imposição à participação, de um ‘currículo fechado’ como mandato a um ‘currículo aberto’ como guia interpretável**, da obediência à autonomia profissional e do treinamento ao desenvolvimento profissional. **Mas tudo isso ocorre sob esquemas e estruturas de racionalização que não podem ser abandonados, com sistemas de controle de resultados perfeitamente delimitados e definidos [...].** (Contreras, 2012, p. 74, grifo nosso)

Essa atuação profissional, então, se alinha com o que Contreras (2012) chama de especialista técnico. Nesse sentido, o docente estaria atrelado a uma perspectiva tecnicista e instrumental da educação. Nessa concepção, o processo educacional é visto como uma soma de eventos causais que poderiam ser antecipados e solucionados por meio da execução correta de técnicas “cientificamente” elaboradas.

Com essa percepção, estabelece-se uma relação hierárquica e de subordinação entre o conhecimento teórico científico e a prática profissional. Considera-se que cabe aos especialistas definirem de antemão os objetivos educacionais e, a partir deles, realizarem o planejamento do processo de ensino e a definição das técnicas didáticas mais eficientes. Ao corpo docente, cabe a função técnica de aplicar os métodos de ensino aprendidos na esperança de alcançar os objetivos pré-determinados por outros.

A legitimidade do conhecimento científico das técnicas e dos conteúdos transmite segurança ao professor técnico, induzindo-o a se alinhar ao projeto que lhe é imposto como se fosse o melhor possível. Identificando-se com as metas e os métodos definidos externamente pelo seu caráter “racional” e “científico”, o profissional técnico viveria em uma ilusão de autonomia, pois, ao ver os objetivos como seus, não percebe muitas das limitações que lhe são impostas. Essa autonomia ilusória, desse modo, torna-se mais uma armadilha que induz o docente a se acomodar frente ao controle exercido sobre sua prática (Contreras, 2012).

Dessa forma, Contreras (2012) argumenta que a reivindicação de autonomia do profissionalismo e do professor técnico passa a se sustentar somente como uma defesa contra a intrusão da comunidade vinculada à escola (familiares e estudantes), mas não contra os especialistas, os empregadores e o Estado. O profissionalismo, assim, almeja um profissional capaz de cooperar com os gestores e atende sua aspiração à autonomia

ao isolá-lo da comunidade. Presumir a autonomia docente como não intromissão externa, porém, é desconsiderar que a educação só se legitima por servir aos interesses da comunidade. Excluí-la da construção do processo educacional resultaria, então, na submissão de toda a sociedade frente às decisões de uma suposta elite intelectual apta a educar “da maneira correta”.

Isso posto, Contreras (2012) defende que o significado de autonomia docente seja desconectado do discurso do profissionalismo e seja redefinido “como qualidade educativa, e não como qualidade profissional, do trabalho docente” (p. 77). Nesse sentido, o conceito passa a se concentrar mais no que o trabalho docente possui de educativo do que no que possui de profissional.

Assim, para o autor:

A autonomia não é um chamado à autocomplacência, nem tampouco ao individualismo competitivo, mas a convicção de que um desenvolvimento mais educativo dos professores e das escolas virá do processo democrático da educação, isto é, da tentativa de se construir a autonomia profissional juntamente com a autonomia social (Contreras, 2012, p. 302).

Portanto, mesmo que um professor técnico consiga conquistar *status* profissional e condições de trabalho adequadas (bom ambiente de trabalho, carga horária apropriada, remuneração justa, entre outras), como ele poderia lutar pelo bem educativo quando toda a estrutura escolar, os valores, as metas e os resultados educacionais esperados já estão todos definidos *a priori*? Sua autonomia, no fim, toca apenas a superfície do esquema preenchido por terceiros.

## Procedimentos Metodológicos

A pesquisa empírica realizada possui abordagem qualitativa e natureza básica, visto que buscou construir compreensões aprofundadas acerca de um fenômeno social contemporâneo sem preocupar-se com dados quantitativos. Para a coleta dos dados, optou-se pela realização de entrevistas semiestruturadas com professores de ciências da natureza e de matemática de escolas privadas do estado do Rio Grande do Sul que adotavam algum SAE. A escolha de investigar apenas docentes desses componentes curriculares se deu pelo entendimento de que a área da educação em ciências e matemática possui características que a distingue das outras áreas educacionais e pela maior proximidade dos autores com esse campo de pesquisa. Na apresentação dos resultados e discussões, todavia, as diversas disciplinas e empresas não foram destacadas, pois não se perceberam diferenças significativas na influência dos sistemas em decorrência delas.

Visando coletar uma maior diversidade de dados, almejava-se realizar as entrevistas presenciais com professores de diversas escolas que adotassem diferentes SAEs. Todavia, em razão da pandemia de COVID-19 e do isolamento social decorrente dela, o acesso aos professores se tornou mais difícil e foi necessário contatá-los apenas virtualmente. Além disso, houve dificuldade em encontrar professores dispostos a



ceder seu tempo para a entrevista devido à intensificação do trabalho pela qual estavam passando durante o período de pandemia. Assim, todos os professores dispostos a participar e que se encaixavam no critério de seleção (trabalhar em uma escola privada que adotasse SAE) foram entrevistados.

Após alguns meses de tentativas, alcançou-se um total de dez participantes (Figura 1). Os contatos dos participantes foram obtidos de três formas: indicação de colegas do pesquisador; recomendações dos entrevistados; identificação dos docentes nas mídias sociais de escolas. A busca por novos professores foi interrompida quando se constatou que os dados já estavam saturados, ou seja, que as informações obtidas nas entrevistas estavam ficando repetitivas e que a continuação da coleta dos dados dificilmente traria novas contribuições significativas para responder à questão de pesquisa.

**Figura 1**

*Perfil dos participantes*

CÓDIGO	IDADE (ANOS)	TEMPO DOCÊNCIA (ANOS)	COMPONENTE CURRICULAR E ETAPA	SAE <sup>5</sup>
P1	53	36	Ciências/Matemática (EF) e Física (EM)	SAS
P2	48	23	Física (EM)	SAS
P3	49	16 <sup>6</sup>	Biologia (EM)	SAS
P4	46	22	Biologia (EM)	SAS (POSITIVO)
P5	39	16	Biologia (EF/EM)	POLIEDRO
P6	32	6	Física (EJA/EM)	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 (2022).

As entrevistas se deram ou por meio de chamadas de áudio, ou por meio de chamadas de vídeo. Todas foram gravadas e transcritas para a construção do *corpus* textual que foi analisado por meio da ATD (Moraes & Galiuzzi, 2016).

5 Os SAEs entre parênteses na última coluna da Figura 1 se referem aos sistemas com os quais os docentes já haviam tido experiência, mas que não os utilizavam mais no momento da entrevista. No caso da participante P9, ela é professora em duas escolas que adotam SAE, sendo que uma utiliza o SAS (mesma escola de P2) e a outra adota o Raiz Educação (mesma escola de P10).

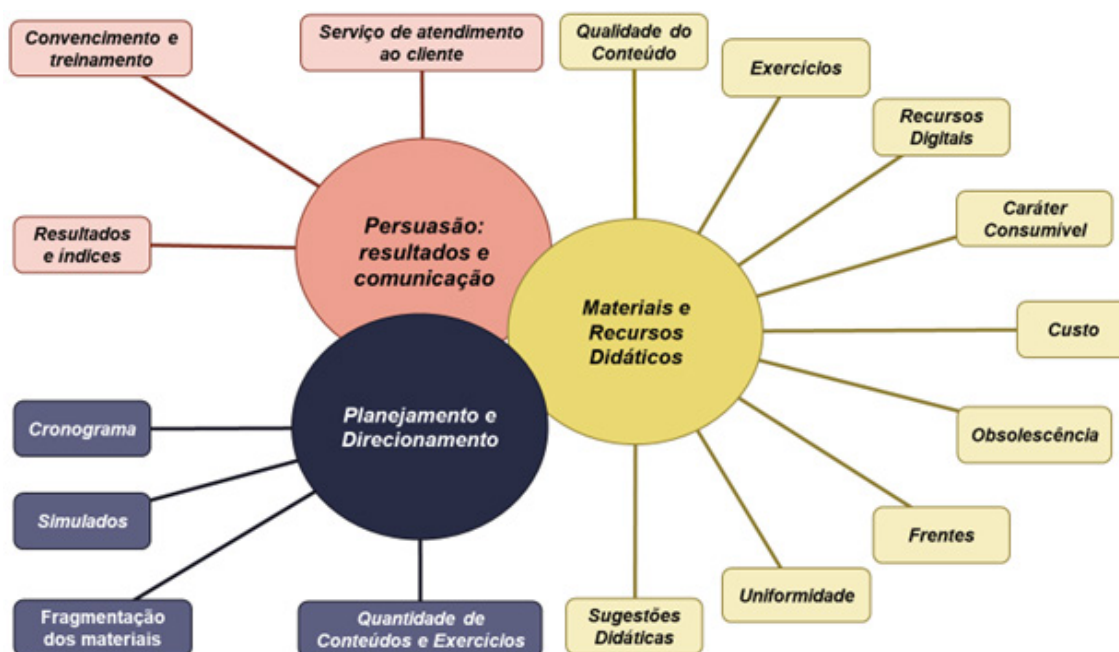
6 Destes, 15 anos foram em cursos preparatórios para o vestibular e apenas o último ano foi atuando na educação básica (em escola fundada a partir do próprio curso).

## Resultados e Discussão

Com a realização da unitarização e da categorização propostas pela ATD, emergiram três categorias finais: **Persuasão: resultados e comunicação**; **Materiais e Recursos Didáticos**; e **Planejamento e Direcionamento**. Na Figura 2, estas estão apresentadas junto com suas respectivas subcategorias. Nas próximas subseções, apresenta-se, de forma bastante resumida, os principais resultados construídos em cada categoria.

Figura 2

*Categorias e subcategorias finais*



Fonte: Os autores (2022).

### Categoria 1 — Persuasão: Resultados e Comunicação

A intromissão das empresas (ou do Estado) precisa, antes de mais nada, da aceitação dos próprios trabalhadores para poder se legitimar. Nas palavras de Contreras (2012):

Como o modo de assegurar o controle e a dedicação dos professores, como vimos, reside em obter sua colaboração nos processos de racionalização, os novos mecanismos de racionalização que a reforma pôs em prática conseguirão eliminar as possíveis resistências dos professores à medida que consigam sua aceitação (Contreras, 2012, p. 54).

Assim, é essencial, para as empresas, atrair e agradar seus futuros e atuais clientes para minimizar estratégias de resistência e manter sua lucrativa interferência. Nesse sentido, identificaram-se três estratégias principais de persuasão desvinculadas dos materiais: publicidade a partir de seus **resultados e índices** em avaliações externas, principalmente Enem e vestibulares; comunicação em palestras e “formações” com um caráter de **convencimento e treinamento** para o uso do sistema; e canais de comunicação mais direta entre os professores e as empresas por meio de um **serviço de atendimento ao cliente** fornecido pelos ditos assessores pedagógicos e outros funcionários.

Salienta-se, contudo, que a adoção do SAE não **depende** de os professores serem persuadidos. Na prática, observa-se que a decisão se dá nas hierarquias mais altas da escola (i.e., pelos gestores ou pelos proprietários das escolas), independentemente da opinião de alguns professores contrários à adoção. Ainda assim, a persuasão se mostra relevante ao dividir a opinião do grupo e amenizar movimentos de resistência. Há uma significativa diferença entre controlar funcionários relutantes frente à proposta (que trabalharão de mau grado) e gerenciar “colaboradores” que se alinham aos objetivos institucionais (e “colaboram” de bom grado).

A primeira subcategoria, sobre a ênfase nos resultados e índices, tem se tornado especialmente importante dentro do contexto educacional neoliberal, visto que as escolas são estimuladas a competir entre si e a buscar melhores resultados mensuráveis para atrair mais clientes (alunos). A influência dos índices na visão que o corpo docente constrói dos SAEs pode ser identificada, por exemplo, no seguinte trecho:

*A escola sempre foi da rede (X), mas havia uma diversidade muito grande nas escolas da rede. Não que fosse uma obrigatoriedade, porque tem escolas que não usam o sistema de ensino, mas nós queríamos algum material para melhorar nossos resultados também, né? Nas escolas da rede, a colocação, por exemplo no Enem, da nossa escola sempre era uma das melhores, mas nós queríamos melhorar, nós queríamos uma coisa mais definida. (P5)*

Esse trecho indica que o principal estímulo para a parceria foi a aspiração por resultados melhores nas avaliações externas, reforçando, portanto, dados de outras pesquisas, como as de Bertagna e Borghi (2011) e de Dantas e Almeida (2014), que também constataram a intensa influência dos índices na motivação para a adoção de sistemas apostilados. Destaca-se, todavia, que alguns trabalhos, como os de Nascimento (2015) e de Janke (2018), não constataram diferenças significativas nos resultados de escolas que adotaram SAEs. Ademais, mesmo que obtivessem melhores resultados, deve-se questionar se isso é sinônimo de qualidade na educação e quais aspectos do processo educativo podem estar sendo preteridos para focar no treinamento para as provas.

Em vista do encontrado nessa subcategoria, o discurso publicitário de melhora de resultados aparenta ser mais uma armadilha baseada na promessa de contribuir com um melhor desempenho profissional. Como acentua Contreras (2012), não só é difícil que um profissional rejeite uma mudança que prometa uma maior qualificação do seu trabalho,

como essa rejeição poderia ser interpretada como abandono de responsabilidade. Logo, se a escola sugere uma parceria que promete melhorar a qualidade do processo educativo (com resultados apoiando essa declaração), é arriscado para o docente se opor à mudança. Mesmo percebendo que seu trabalho está mais exigente e mais regulado, essa alteração parece ser um sacrifício pelo próprio bem da educação.

Ainda que as empresas (e, muitas vezes, a gestão da escola) se esforcem para obter a aceitação do corpo docente devido à crença na sua qualidade, isso nem sempre acontece sem objeções. Alguns profissionais resistem à proposta de trabalhar com um SAE, tornando necessária uma influência mais direta por parte das empresas (o que aparece na segunda subcategoria). Para tal, é usual que “assessores pedagógicos” e outros “colaboradores” da empresa efetuem quantas visitas forem necessárias para convencer seus possíveis clientes a adquirirem seu sistema, como pode se perceber no recorte discursivo de P5:

*Então, 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”.** (P5)*

Em seguida, ela detalha como ocorreu esse processo de formação:

***Há uma resistência quando se pensa em trabalhar na uniformidade.** Então, desde o ano passado, por volta de maio-abril, nós já começamos a ter contato com esse material. **Praticamente a cada mês era um processo, era um tipo de formação.** E, nos meses de outubro a dezembro, 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)*

Mesmo que P5 julgue que todos tenham “abraçado a causa”, há indícios de que a gestão escolar se interessou pelo SAE e tentou convencer o corpo docente a concordar com a adoção para que assumissem a decisão como sua. Ao invés de desenvolver um processo de discussão baseado em diálogos horizontais entre os membros da comunidade escolar, a gestão escolar optou por “formações” mensais nas quais a mesma empresa ia todos os meses na escola para tentar persuadir o corpo docente dos supostos benefícios de seus produtos e serviços. Por conseguinte, a adoção do SAE parece ter envolvido um esforço, tanto por parte da empresa quanto por parte da gestão escolar, de seduzir os professores e induzi-los a acreditar na proposta da empresa.

Dialogando com Contreras (2012), é razoável supor que, após um ano de visitas dos representantes da empresa na escola, a insistência por parte de alguns professores em rejeitar a adoção do SAE poderia ser encarada como uma falta de profissionalismo. Dessa

forma, ainda que uma parcela do corpo docente não estivesse totalmente convencida, provavelmente teve que ceder à proposta tanto para evitar conflitos que colocassem seu emprego em risco quanto para não passar a impressão de estar agindo de forma pouco profissional ao ir de encontro ao interesse da gestão escolar e de outros colegas.

Ademais, chama a atenção a opinião da professora entrevistada sobre o papel do docente no processo educacional. Em sua opinião, o esforço de persuasão deveria concentrar-se em explicar aos seus colegas que eles que iriam conectar um conteúdo no outro, isto é, que o material, a sequência e a estrutura curricular já viriam definidos, porém o trabalho de desenvolvê-los profissionalmente na sala de aula continuaria sendo deles. Constata-se, portanto, uma percepção de docência com um perfil técnico, que se contenta em se responsabilizar pela execução de um processo educacional já delineado externamente. Se, na opinião de P5, esses elementos realmente representam uma prática autônoma, como sua fala parece indicar, Contreras (2012) estaria correto ao argumentar que a flexibilização do controle, cedendo espaços mínimos de liberdade na atuação, produz uma autonomia ilusória.

Além de visar ao convencimento, esses momentos “formativos” em que os assessores pedagógicos vão até a escola também possuem um viés de treinamento. Mesmo que aleguem que o material é apenas um apoio, as empresas estão frequentemente nas escolas para mostrar como utilizar a apostila, quais atividades podem ser desenvolvidas em cada conteúdo, como usar os recursos digitais etc. Pode-se verificar essa perspectiva de treinamento nas falas de P6 e P8:

*O sistema Positivo fazia o que eles chamam de formação, mas **eram mais encontros no início do ano onde eles explicavam alguns recursos da plataforma e falavam de experimentos ou aplicativos que a gente poderia usar para fazer experimentos e tal [...]**. (P6)*

***Eles nos oferecem cursos online e uma vez por trimestre tem um curso presencial dado pela Positivo na escola mesmo. Normalmente, é sobre estruturação de conteúdo.** (P8)*

Esses trechos vão ao encontro de resultados de outros trabalhos, como o de Cain (2009) ou o de Prado (2013), que também identificaram um cunho transmissivo e de treinamento nas formações desenvolvidas pelas empresas. Segundo Prado (2013), esses supostos momentos formativos “não passam de ações prescritivas, padronizadas, com práticas intrasferíveis, focadas no material fornecido, o que leva a uma alienação profissional e uma ‘desprofissionalização’ do professor” (p. 130). Ao que tudo indica, portanto, os SAEs percebem a formação e o aperfeiçoamento dos profissionais como uma simples questão de assimilação de conhecimentos pedagógicos e metodológicos que podem ser transferidos por seus assessores pedagógicos. Desse modo, constata-se uma manifesta hierarquização entre a prática profissional dos professores e o conhecimento de supostos especialistas que os “assessoram”.

Ademais, essas formações parecem se enquadrar como uma das armadilhas do profissionalismo listadas por Contreras (2012), visto que fazem um apelo ao desenvolvimento profissional nos locais de trabalho. Promove-se o discurso de que o SAE auxilia na formação docente quando, na verdade, a formação se limita a reforçar as informações e a rígida estrutura curricular que servem aos interesses da empresa e dos gestores das escolas.

Outro elemento identificado foi o esforço das empresas durante essas formações em rebater as críticas quanto à ausência de autonomia dentro dos SAEs:

*[...] nós tivemos uma palestra sobre o desafio que se tem de **tirar um pouquinho essa ideia de que “ah o sistema de ensino é engessado, ele não permite que o professor trabalhe nada fora daquilo”**. (P5)*

Conscientes das críticas que vêm sofrendo, tanto da parte da academia quanto da parte de alguns educadores, quanto a sua interferência no processo educacional e no trabalho pedagógico, as empresas adotaram, em suas palestras, o desafio de desconstruir a reputação de sistemas “engessados”. Desse modo, nessa disputa discursiva, os empresários demonstram sua preocupação em legitimar não só sua concepção de educação de qualidade, mas, também, um entendimento de autonomia profissional útil aos seus interesses.

Além das “formações” promovidas pelos “assessores pedagógicos”, estes profissionais também se disponibilizam para conversar individualmente com os docentes para auxiliá-los com possíveis dúvidas sobre o sistema (serviço de atendimento ao cliente — terceira subcategoria).

À primeira vista, poder-se-ia julgar o serviço como uma estratégia da empresa de se aproximar dos professores e demonstrar abertura ao diálogo. Todavia, apela-se a esse discurso de flexibilidade para suscitar uma sensação de participação e de autonomia, quando, na verdade, a flexibilidade só está na superfície, em aspectos insignificantes, enquanto toda a estrutura e ideologia educacionais conservam-se intactas. Indícios disso podem ser constatados no relato do participante P6, visto demonstrarem a falta de flexibilidade do sistema quando os questionamentos envolvem mudanças na organização curricular e de materiais:

*Uma vez eu questionei a assessoria sobre o motivo da organização de certos tópicos e a resposta deles foi de que aqueles tópicos estavam organizados para caminhar juntos com os de matemática. **Superlegal, mas só isso? Essa foi a resposta e ponto final.** (P6)*

***E, por mais que eles ofereçam auxílio, assessores de área e outros infinitos penduricalhos para tentar te ajudar, eles não conseguem te ajudar nesse ponto de organização para transformar os materiais que são para quatro bimestres em materiais para três trimestres de uma maneira que fique satisfatória. Ainda mais contemplando só três períodos, não quatro períodos como, talvez, possa ser lá.** (P6)*

O entrevistado P6 demonstra, em ambas as falas, uma insatisfação com os materiais, mas não houve interesse de readequação por parte da empresa. Ela adota uma organização que acredita fazer mais sentido educacionalmente (ou mercadologicamente) e “ponto final”. Afinal, na sua lógica de produção em massa para todo o país, seria logística e financeiramente complicado personalizar seus produtos para diferentes tipos de clientes. Desse modo, nota-se que a empresa não logra escapar dos aspectos contraditórios da relação que quer estabelecer com seus clientes. Se, por um lado, ela quer agradá-los para camuflar e legitimar o controle exercido, por outro, ela não pode ceder em determinados elementos que lhe são caros.

Isso posto, os dados encontrados vão ao encontro das observações de Amorim (2008), que também constatou que a assessoria pedagógica se caracterizava mais como um serviço de *telemarketing* para auxiliar em questões superficiais e técnicas sobre os materiais e recursos do que como um suporte efetivamente pedagógico.

## **Categoria 2 — Materiais e Recursos Didáticos**

Analisando os relatos, constatou-se diferentes elementos dos materiais e recursos didáticos dos SAEs que são capazes de influenciar a prática pedagógica. A partir de suas semelhanças e diferenças, emergiram as seguintes subcategorias: a suposta **qualidade do conteúdo** como um incentivo ao uso; um banco de **exercícios** que facilitam o trabalho; **recursos digitais** que fornecem uma imagem de inovação; o **custo** elevado do investimento que gera pressão para o seu uso; o **caráter consumível** que induz à utilização em sala de aula e também aumenta os custos; a **obsolescência** dos materiais que são alterados todos os anos exigindo atualização do professor e impedindo a reutilização dos materiais; apostilas com mais de uma **frente** para serem trabalhadas ao mesmo tempo; a **uniformidade** que gera uma percepção de padronização da qualidade; e **sugestões didáticas** para o trabalho em sala de aula.

Como realçado por Contreras (2012), as inúmeras demandas e burocracias exigidas dos docentes têm intensificado seu trabalho, levando-os a procurar soluções para economizar tempo e esforço nas pequenas atividades cotidianas. Nesse sentido, os exercícios (segunda subcategoria), tanto das apostilas quanto dos bancos de questões virtuais, prestam-se à função de auxiliar a economizar tempo no planejamento e na construção de exercícios, como é possível constatar nos seguintes trechos:

*Hoje eu escolheria o sistema de ensino para facilitar o meu trabalho. Se ambos os livros cobrassem as informações como eu acredito ser melhor, como eu acho que o aluno vá ter mais ganhos, então, o ponto que eu levaria em consideração é: “**Tá e eu, como professora? Onde eu tenho mais trabalho? Tendo que buscar coisas extras?**”. [...] o sistema de ensino, como eu sempre digo, **tem alguém que pensa muitas coisas pelo professor.** (P5)*

**Então, as avaliações eu utilizo bastante as questões. E isso é uma coisa que, se tem alguma coisa que eu posso agradecer ao material, é porque eu tenho muita dificuldade de criar questões. [...] Essa é a parte boa do material: um banco de questões bom, bem elaborado, isso vale a pena para o professor. Aliás, voltando ao meu sonho, se eu pudesse, gostaria que a escola tivesse catalogado um banco de questões beem bom, isso sim.** (P6)

Ainda que esses elementos possam estar realmente ajudando os docentes no seu cotidiano, é necessário se questionar sobre o que está sendo camuflado por esse benefício. Por um lado, o professor se sente aliviado e menos sobrecarregado por ter “alguém que pensa muitas coisas” por ele, mas, por outro, seu exercício profissional acaba se tornando dependente de especialistas externos e, de certa forma, direcionado. Dialogando com Contreras (2012), essa dependência leva à cisão entre a concepção intelectual (por especialistas) e a prática (pelo professor), representando mais um indício de que o corpo docente assume um papel técnico ao trabalhar com os SAEs, sendo afastado dos aspectos reflexivos e críticos do ato educativo.

Ainda assim, é interessante notar que, mesmo que considere o banco de questões algo muito vantajoso, P6 foi muito crítico ao SAEs em sua entrevista e percebe que a escola poderia possuir/produzir um banco de questões sem necessariamente vincular-se a um sistema. De fato, um banco de questões construído na própria escola, atrelado aos objetivos educacionais concebidos pela sua comunidade, poderia trazer benefícios até melhores para o processo educativo sem precisar se submeter a uma estrutura escolar altamente regulada por uma empresa externa.

Além disso, como destacam D’Aquino Rosa e Artuso (2019) no seu estudo sobre livros didáticos no ensino de ciências, se usados de forma adequada e crítica, os materiais pedagógicos têm um importante potencial de contribuir com o processo educativo. Desse modo, salienta-se que o alvo das críticas deste trabalho não são os conteúdos, métodos e outros produtos com potencial de facilitar o trabalho docente ou proporcionar experiências pedagógicas interessantes, mas, sim, a forma como todos esses elementos estão combinados nos SAEs em uma estrutura rígida que estabelece *a priori* a lógica de trabalho a ser seguida na escola. Assim sendo, o que está em questão é o que supostos benefícios podem estar camuflando.

Quanto à quarta subcategoria (custo), constatou-se que o valor do investimento feito nos materiais é um fator de significativa influência no trabalho pedagógico das escolas investigadas. Resultado semelhante foi encontrado, por exemplo, na pesquisa de Dantas e Almeida (2014), visto o relato da diretora entrevistada afirmando que as famílias “querem que seja utilizado todo o conteúdo que vem na apostila, caso contrário [consideram que] não compensa o investimento na compra do material todo bimestre” (p. 12). O valor gasto nos materiais, portanto, leva a uma pressão dos familiares (clientes) para que esse investimento seja bem utilizado, como se constata, por exemplo, na fala de P8:



*É, até porque também nós temos a questão de que **como é uma escola privada e os pais investem nesse livro, os pais, por trás, nos fazem uma pressão. Caso tu não estejas usando o livro, os caras vão em cima, né?** “Ah, paguei um baita de um dinheiro [...] e o professor não está usando!”. Então, **tem que adequar toda a questão, né?** (P8)*

Tendo em vista o impacto financeiro gerado pelos materiais às famílias, seria razoável supor que elas devessem participar do processo de discussão sobre a adoção dos SAEs. Curiosamente, como pode ser observado, por exemplo, no recorte discursivo de P5, o diálogo com a comunidade parece ocorrer apenas posteriormente para informá-la da decisão:

*Na verdade, quando a gente definiu, enquanto equipe, que seria esse o material, **em nenhum momento se fez uma consulta para ver o que os pais achavam, porque, aí, seria uma discussão sem fim.** Então, o que nós fizemos, no ano passado, junto com as famílias, foram feitas reuniões de pais por segmentos e nós apresentamos a nova proposta. Então, nós tínhamos que estar muito seguros realmente da proposta e no que isso ia melhorar no dia a dia, o que isso ia trazer de benefícios para a aprendizagem. [...] **E vou te dizer, a escola teve algumas perdas de matrícula em função disso.** (P5)*

Com a motivação de melhorar seus resultados no Enem, como exposto em fala anterior, a escola claramente se comunicou com as famílias apenas para tentar convencê-las dos supostos “benefícios para a aprendizagem” da nova proposta. Dessa forma, os fins e objetivos do processo educacional não só estão sendo determinados *a priori* para obter resultados mensuráveis, como estão sendo construídos sem o devido debate horizontal com os profissionais e com a comunidade.

Uma outra estratégia muito peculiar para influenciar o trabalho pedagógico é o aspecto consumível das apostilas (quinta subcategoria). Nesse sentido, P6 define bem o que significa ser um material consumível:

***Aquele material é consumível. [...] O livro didático desse tipo de sistema ele é um bem de consumo, não é um bem durável, não é um que tu vais comprar para consultar e guardar. Tu vais comprar o material da Positivo ou do Poliedro, tanto faz, para destruir, para riscar, para marcar, para apagar, para grifar, para dobrar a página, até, às vezes, para arrancar a página para colar no caderno [...].** (P6)*

Uma primeira consequência a ser destacada do caráter consumível é que ele implica em maior gasto, logo intensifica o problema da subcategoria anterior: maior investimento, maior pressão das famílias para sua utilização.

No momento em que a empresa elabora um material que pode ser reutilizado, ela vende somente um livro ao longo de alguns anos. Por outro lado, se ela produz apostilas que precisam ser consumidas e, conseqüentemente, não podem ser reutilizadas, ela consegue vender materiais novos todos os anos. Dessa forma, uma mudança simples nos

tradicionais livros se mostrou uma importante estratégia das empresas para aumentar seu número de vendas e, conseqüentemente, seus lucros. A produção dos materiais didáticos dos SAEs, portanto, parece profundamente fundamentada na lógica do lucro.

Somando-se à intensificação da questão financeira (e, conseqüentemente, da pressão familiar pelo uso dos materiais), o caráter consumível das apostilas também logra influenciar diretamente na prática pedagógica cotidiana, pois ser consumível implica, justamente, na necessidade de ser consumido durante as aulas. Essa influência pode ser observada, por exemplo no seguinte trecho:

*Além disso, **ele (aluno) 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)

A fala deixa evidente que a adoção de um material não só caro, mas desenvolvido para ser utilizado no cotidiano escolar, compele o corpo docente a uma prática profissional dependente da apostila. As empresas costumam alegar que o material seria só um apoio, porém esse apoio precisa, necessariamente, ser usado, independentemente do interesse dos professores. Assim, se percebe, mais uma vez, a dependência que se cria entre o profissional responsável pela prática e os formuladores do currículo e dos materiais.

Por fim, outro exemplo de interferência dos SAEs a partir dos materiais está relacionado com sua padronização. Apelando-se ao discurso de colaboração entre os professores, incentiva-se a parceria com a empresa visando à uniformização (oitava subcategoria) dos materiais na escola. Nesse sentido, a seguinte fala de P2 fornece indícios importantes para se compreender a motivação por trás do discurso da uniformização:

*A recomendação do livro por parte do professor, tem a questão que cada professor vai recomendar um livro próprio e **a escola, muitas vezes, não saberia dizer se o livro que o professor está recomendando é um livro adequado. Ela vai ter que confiar no professor.** O material do SAS é um material que **está muito bem consolidado** [...]. Se tivesse que eu adotar um e o outro professor adotar outro, [...] sinceramente, **eu já vi professores adotando livros de física que eram um lixo.*** (P2)

O comentário evidencia que, para P2, a principal motivação para a uniformização dos materiais seria a falta de confiança na competência do professor por parte da gestão escolar. Essa justificativa reforça outros trabalhos, como o de Nascimento (2012) e o de Lelis e Mesquita (2019), que também constataram a desconfiança na competência docente como fator motivador para a padronização. Segundo os gestores entrevistados por Lelis e Mesquita (2019), seria necessário adotar as apostilas para orientar a prática em sala de aula, visto a “má qualidade da formação do professor nos cursos de pedagogia e licenciatura [...]. Para os gestores, a formação é essencialmente teórica, em detrimento da prática [...]” (p. 106).

Portanto, constata-se, novamente, o interesse em afastar os professores das atividades intelectuais da profissão, regulando sua autonomia até na definição do material. Ao se propor um material padronizado, cria-se um discurso de união e parceria entre o corpo docente de forma que, como destaca Contreras (2012), opor-se ao trabalho coletivo seria considerado uma falta de profissionalismo. Desse modo, por preocupação com seu emprego e por perceber outros colegas e a gestão atraídos pela proposta do SAE, o professor dificilmente optará por criar conflitos e cederá aos interesses da instituição. Novamente, ressalta-se que o que se questiona não é a construção coletiva de objetivos e a decisão em adotar um material comum, mas a forma como essa uniformização costuma ser pensada e realizada na adoção dos SAEs.

### **Categoria 3 — Planejamento e Direcionamento**

Ainda que todos os elementos vistos anteriormente sejam relevantes para compreender a influência das empresas, esta última categoria parece ser a que representa mais abertamente a interferência dos SAEs no cotidiano escolar. Como salientam Moraes et al. (2021), em sua pesquisa também ancorada na teoria de Contreras (2012), o planejamento é um momento de extrema relevância para o ato pedagógico e sua realização adequada e refletida pode contribuir para mudar a racionalidade de professores de química e afastá-los de uma perspectiva técnica.

Nesta categoria, a análise está dividida dentro das seguintes subcategorias: **cronograma** definidos pelos sistemas; **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 nos materiais e nos cronogramas.

Além de todos os produtos e serviços já comentados, as empresas também se propõem a definir um cronograma de referência para as escolas parceiras. Aparentemente, supõe-se que é preciso orientar os professores na organização “eficiente” do ano letivo, pois eles não seriam suficientemente capacitados para tal tarefa. Essa percepção de planejamento mais “eficiente” e mais “estratégico” pode ser constatada, por exemplo, no recorte discursivo de P4:

*[...] **ocorre uma distinção enorme do anterior (materiais da Editora Positivo) pelo fato dele ter um cronograma.** Então assim, existe 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 sistema.** Então, a prova vai vir dia 10 de maio, logo, até o dia 10 de maio, **eu terei que ter cumprido tais conteúdos.** Então, essa é a grande diferença. [...] 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 você precisa focar naquilo que realmente importa para o aluno. **Não dá para ficar perdendo tempo, então o planejamento se torna mais estratégico, né?** (P4)*

Analisando a fala, percebe-se que o cronograma tem êxito em influenciar a prática pedagógica, produzindo, segundo a entrevistada P4, “uma distinção enorme” no seu trabalho. Observa-se, ainda, a preocupação em reger as aulas de maneira “eficiente”, isto é, de forma a não perder tempo e cumprir os conteúdos e exercícios esperados. Somado a isso, ao se combinarem com o cronograma, as provas (simulados) realizadas pelas empresas geram ainda mais pressão para “vencer” os conteúdos dentro do tempo previsto. Desse modo, corroborando os resultados de outras pesquisas, como a de Motta (2001) e a de Dantas e Almeida (2014), o cronograma induz a um fazer pedagógico focado nos conteúdos, havendo pouco espaço para que o professor aborde o conhecimento de outra forma, ou explore outros elementos que ele julgue relevantes.

Ouvindo os participantes, é perceptível que o cronograma estipulado pelas empresas impõe um ritmo acelerado de trabalho para os participantes, isto é, leva a uma intensificação do seu trabalho. O problema, como argumento Contreras (2012), é que ao serem levados a uma sobrecarga de trabalho, a busca por solucionar os obstáculos mais palpáveis e imediatos torna atraente as soluções prontas apresentadas por especialistas. Desse modo, por um lado, os sistemas intensificam o ritmo de trabalho docente 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 incentivam.

Além disso, dentro da lógica de competição por resultados e conscientes da pressão que os alunos e familiares (clientes da escola) podem gerar por conflitos dessa ordem, as instituições escolares acabam, na medida do possível, alinhando seu currículo ao cronograma dos simulados, como se observa na fala da participante P7:

**Eu tive que enxugar muito[...]. Na escola, a gente tinha vários projetos interdisciplinares no ensino médio e esses projetos demandam tempo de sala de aula com o aluno. Então, com o sistema pH, a gente reduziu um pouco esses projetos. [...] como eles tinham mais simulados para fazer, a gente tinha que avançar nos conteúdos e a gente não podia demorar tanto.** (P7)

A fala da professora P7, assim, evidencia o esforço da escola em renunciar aos projetos interdisciplinares, que, provavelmente, propiciavam experiências de aprendizagem interessantes aos alunos, para conseguir acompanhar os conteúdos dentro do cronograma esperado para os simulados.

Além de estar vinculado aos simulados, o cronograma também está muito atrelado à divisão do ano letivo em várias apostilas (geralmente uma por bimestre). Ainda que possa trazer a vantagem de diminuir o “peso” que os alunos precisam carregar, é importante se questionar o motivo de essas apostilas não serem todas entregues aos estudantes (às vezes nem aos professores) no início do ano letivo, mas, sim, em datas definidas no cronograma. Para compreender melhor essa logística, a fala da professora P5 pode auxiliar:

**Os alunos vão recebendo ao longo do ano. É bacana, porque o Poliedro dá toda uma organização para o planejamento. Quantos períodos são necessários para trabalhar esse assunto? Então, se está previsto para nós terminarmos o primeiro livro no final de abril, no início de abril nós recebemos o próximo material. Assim, não recebemos eles em cima da hora, até para o professor dar uma olhada, mas, claro, todo o livro já está disponível na forma digital também.** (P5)

Desse modo, o cronograma dos SAEs planeja o tempo que é necessário para se desenvolver o conteúdo dos materiais apostilados e aproximadamente quando eles devem ser finalizados. Apenas ao se aproximar da data prevista para iniciar a próxima apostila é que a empresa envia os novos materiais para estudantes e docentes. Mesmo que a entrevistada relate simpatizar com essa organização e esse planejamento definidos pelo sistema, essa facilitação do trabalho docente acompanha uma sutil<sup>7</sup> forma de controle, como se observa na fala do participante P6 ao responder se conseguia trabalhar com conteúdos previstos em outros bimestres:

**Não, eu não posso. E isso é horrível, porque se surge uma discussão em sala de aula, sei lá, 'bah sor, a gente foi lá em casa trocar não sei o quê e botamos fogo nos fios.', então eu vou ter que responder 'bah, mas elétrica a gente só vai ver lá no semestre que vem, só no livro 4'. Daí, perdeu todo o brilho que o estudante tinha.** (P6)

Ao analisar o trecho, percebe-se que a fragmentação do ano letivo em diversas apostilas induz o corpo docente a trabalhar somente com os retalhos de conhecimento presentes no material ao qual tem acesso no momento. Como os materiais apostilados são consumíveis (são feitos para serem preenchidos e utilizados ao longo das aulas), trabalhar conteúdos de outras apostilas significa que os alunos não terão o material para estudar, preencher e fazer os exercícios propostos e que, quando esse material finalmente chegar, ele ficará em branco, pois o conteúdo já teria sido estudado. As empresas costumam, realmente, disponibilizar os materiais na forma digital (geralmente para os professores), mas mais para fins de consulta. Não sendo prático consumir e preencher os materiais digitalmente (pois não foram feitos para esse tipo de consumo), não seria tão simples ignorar a apostila física que está disponível e pedir para os alunos estudarem por outra disponível apenas virtualmente. Como já debatido em outras categorias, negligenciar a apostila seria percebido como uma postura pouco profissional e resultaria em pressão da gestão e dos clientes que investiram nos materiais.

Ainda assim, como em outros mecanismos já examinados, o discurso da flexibilização está sempre presente para legitimar a estratégia e construir uma ilusão de autonomia, como se percebe no trecho a seguir:

---

<sup>7</sup> A estrutura do SAE é explícita, mas sua capacidade de controlar o processo educacional é, por vezes, camuflada, gerando nos professores a ilusão de autonomia.

**Já tem definido qual o livro de cada bimestre, tudo. O planejamento é todo definido antes. Mas, cara, assim, eu vou te dizer uma coisa. As situações, elas até não são tão rígidas, a gente não segue tanto esse padrão. [...] A gente faz uma adequação para a sequência que a gente prefere. Isso nós fazemos, não necessariamente tem que ser a situação do livro ali, né? Claro que isso, dentro do livro do mesmo bimestre. Se eu quisesse trabalhar o conteúdo de outro livro, fica complicado porque o aluno não recebeu o livro ainda.** (P8)

Como pode ser constatado no trecho, o entrevistado P8 crê que a situação não é “tão rígida” e que não é preciso seguir “tanto esse padrão”, pois ele possui liberdade para alterar a sequência do conteúdo dentro de cada apostila. Nota-se, novamente, o apego dos docentes nos pequenos elementos de liberdade que possuem, ainda que estejam presos em uma estrutura que condiciona seu trabalho de diversas outras formas.

### Considerações Finais

Ancorada na teoria de Contreras (2012) como referencial teórico, esta pesquisa teve como objetivo compreender como os Sistemas Apostilados de Ensino (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.

Constatou-se que, na tentativa de atrair clientes e legitimar sua interferência, as empresas adotam diferentes estratégias de persuasão. Por meio da publicidade em cima de resultados em vestibulares, de palestras e de uma ampla cartela de serviços que prometem facilitar, dialogar e apoiar o professor, os SAEs muitas vezes conseguem convencer a gestão e o próprio corpo docente sobre os benefícios da parceria. Ressalva-se, entretanto, que sua prometida qualidade educacional se apoia em questionáveis resultados em avaliações de memorização de conteúdo e que suas palestras e diálogos visam mais ao treinamento, ao convencimento e à dissimulação do controle do que a um comprometimento pela construção coletiva e dialogada do trabalho escolar.

Pelos resultados apresentados na segunda categoria, observou-se que os materiais também exercem grande influência no trabalho docente. Alguns elementos, como a apresentação dos conteúdos, o banco de exercícios e os recursos digitais, ajudam a convencer os professores sobre os benefícios de se trabalhar com o sistema, legitimando a interferência da empresa. Para a maioria dos professores, esses elementos facilitam seu trabalho e o andamento das aulas, mas não percebem que essa necessidade de acelerar o processo educacional, de forma a torná-lo cada vez mais eficiente, existe justamente por estarem sendo convencidos da necessidade de educar para alcançar resultados mensuráveis. Como lembra Contreras (2012), é justamente pela intensificação do trabalho dentro de um sistema burocrático e racionalizado que as soluções dos especialistas parecem interessantes para facilitar o trabalho. Essa facilitação, contudo, não só é uma solução para o problema que o próprio SAE incentiva (busca frenética por resultados), como também separa a teoria da prática e torna o professor dependente dos produtos criados pelos profissionais das empresas.

Além disso, os materiais conseguem interferir diretamente no trabalho em sala de aula por meio de determinadas características, como o custo e o caráter consumível. Ambos os fatores fazem com que as famílias dos estudantes invistam alto nos materiais, gerando forte pressão familiar para que esse dinheiro seja bem utilizado. Ademais, devido ao seu caráter consumível, a apostila não pode ser apenas um material de consulta e de estudo, pois precisa, necessariamente, ser consumida no cotidiano escolar. Assim, por mais que as empresas aleguem flexibilidade e que os materiais são apenas um apoio, as apostilas não podem ser relegadas ao segundo plano, tornando-se verdadeiras protagonistas nas salas de aula.

No que tange à categoria de planejamento e direcionamento, constatou-se que as empresas possuem um controle significativo sobre os conteúdos e sobre a sequência em que eles devem ser trabalhados. Ao aliar um cronograma extremamente exigente (em termos de conteúdo e exercícios) com simulados para vestibular/Enem e com materiais fragmentados em bimestres, os SAEs (e os gestores escolares que optaram por adotá-los) criam uma condição de trabalho da qual o corpo docente se vê incapaz de escapar. Na busca incessante pela eficiência na obtenção de resultados nas provas, os professores demonstram dificuldade em escapar de um ensino transmissivo e mecânico.

Assim, ainda que a organização proposta pelo SAE esteja explícita, considera-se que os mecanismos de controle são sutis na medida em que, além da suposta facilitação, a organização vem acompanhada de um discurso de flexibilização e persuasão que leva muitos professores a não reconhecerem a importância da perda de controle sofrida. Os “colaboradores” entendem que seu trabalho está limitado, mas essa limitação parece justificável para o bom exercício de sua função. Pequenos espaços de flexibilidade e liberdade são supervalorizados para camuflar o controle e amenizar a resistência, mas o ritmo de trabalho e todos os fundamentos e valores educacionais propostos pelas empresas continuam soberanos. Dito isso, dialogando com Contreras (2012), insiste-se que esses espaços cedidos pelas empresas e pelos gestores só servem para criar a ilusão de autonomia no corpo docente, legitimando a interferência do sistema. Reforçando o que já foi defendido em Ortiz et al. (2021), percebe-se que o professor é tratado como um profissional técnico e sua percepção de autonomia só pode ser ilusória.

Defende-se, então, que a racionalidade gerencialista e instrumental dos SAEs vem intensificando o processo de proletarização ideológica dos professores da rede privada da região ao mesmo tempo em que camufla seu controle por meio de mecanismos sutis que levam a uma autonomia ilusória e enfraquecem movimentos de resistência. Nesse sentido, os entrevistados parecem assumir uma função profissional muito mais técnica e reprodutiva do que crítica e participativa. Ainda, com base no que foi constatado na literatura em Ortiz (2021), sugere-se que o fenômeno também esteja ocorrendo em outros estados (em especial o estado de São Paulo) e, inclusive, na rede pública de ensino.

Por fim, ressalta-se que o fenômeno investigado é relativamente recente e ainda carece de novas investigações e discussões. Parece ainda existir espaço para análises das apostilas nos diferentes componentes curriculares, seja para avaliar a qualidade dos

conteúdos apresentados, seja para tentar compreender os discursos reproduzidos nos materiais e aquilo que silenciam. Ademais, a produção de materiais diferentes para a rede pública e para a rede privada pelos mesmos grupos empresariais permite análises comparando esses materiais e discutindo o que as empresas desenvolvem com base no que esperam de cada cliente. Análises das campanhas publicitárias e das propostas educacionais dos sistemas também parecem incipientes, visto a pouca presença desses temas na literatura encontrada. Para finalizar, ainda que tenham sido produzidos alguns trabalhos nos últimos anos sobre a interferência dos SAEs no trabalho escolar, sugere-se que pesquisas futuras sobre o tema busquem identificar ou construir possibilidades de resistência tanto no plano da sala de aula quanto no plano político contra a expansão do discurso neoliberal na educação.

### Referências Bibliográficas

- Adrião, T. M., Garcia, T. De O., Borghi, R. F., & Arelaro, L. (2009). Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “Sistemas de Ensino” por municípios paulistas. *Educação & Sociedade*, 30(108), 799–818. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000300009>
- Amorim, I. F. de. (2008). *Reflexões críticas sobre os Sistemas Apostilados de Ensino* (Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, São Paulo). Repositório Institucional UNESP. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/90314>
- Amorim, I. F. de. (2012). *Indústria Cultural e Sistemas Apostilados De Ensino: A Docência Administrada* (Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, São Paulo). Repositório Institucional UNESP. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/101502>
- Bego, A. M. (2013). *Sistemas apostilados de ensino e trabalho docente: estudo de caso com professores de ciências e gestores de uma rede escolar pública municipal* (Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista, Bauru, , São Paulo). Repositório Institucional UNESP. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/102057>
- Bertagna, R. H., & Borghi, R. F. (2011). Possíveis relações entre avaliações e sistemas apostilados privados em escolas públicas. *Educação: teoria e prática*, 21(38), 132–146. <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5269>
- Carvalho, E. J. G., & Wonsik, E. C. (2015). Políticas Educacionais Atuais: valorização ou precarização do trabalho docente. *Revista Contrapontos*, 15(3), 373–393. <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/5850>
- Contreras, J. (2012). *A Autonomia de Professores*. Cortez.
- Dantas, F. B. De A., & Almeida, C. M. de C. (2014). Os “pacotes didáticos” na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. *Educação em Foco*, 17(24), 229–253. <https://doi.org/10.24934/eef.v17i24.285>



D'Aquino Rosa, M., & Artuso, A. R. (2019). O Uso do Livro Didático de Ciências de 6º a 9º Ano: Um Estudo com Professores Brasileiros. *Revista Brasileira De Pesquisa Em Educação Em Ciências*, 19(u), 709–746. <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2019u709746>

Flick, U. (2004). *Uma introdução à Pesquisa Qualitativa*. Bookman.

Galzerano, L. S. (2016). *Grupos empresariais e educação básica: estudo sobre a SOMOS Educação* (Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo). Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp. <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2016.978698>

Garcia, M. M. A., & Anadon S. B. (2009). Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. *Educação & Sociedade*, 30(106), 63–85. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000100004>

Janke, R. R. (2018). *Relação público-privado na rede pública de um município da região celeiro: gerencialismo e padronização pedagógica* (Dissertação de Mestrado, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai das Missões, Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul). Repositório da URI. [https://ppgedu.fw.uri.br/storage/siteda4b9237baccdf19c0760cab7aec4a8359010b0/dissertacoes/discente79/arq\\_1620910291.pdf](https://ppgedu.fw.uri.br/storage/siteda4b9237baccdf19c0760cab7aec4a8359010b0/dissertacoes/discente79/arq_1620910291.pdf)

Laval, C. (2004). *A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público* (Trad. M. L. M. de Carvalho e Silva). Planta.

Moraes, R., & Galiuzzi, M. do C. (2016). *Análise Textual Discursiva*. Unijuí.

Morais, R. P. de, Bego, A. M., & Giordan, M. (2021). Investigação dos Impactos do Processo de Elaboração, Aplicação e Reelaboração de Sequências Didáticas na Racionalidade Prevalente acerca do Planejamento. *Revista Brasileira De Pesquisa Em Educação Em Ciências*, 21(u), e25813, 1–32. <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2021u531562>

Motta, C. E. de S. (2001). A indústria cultural e o Sistema Apostilado: a lógica do capitalismo. *Cadernos Cedes*, 21(54), 82–89. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000200009>

Ortiz, G. S. (2021). *Sistemas apostilados de ensino e autonomia docente em educação em ciências e matemática: um diálogo com José Contreras* (Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul). TEDE PUCRS. <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/9865>

Ortiz, G. S., Denardin, L., & Savi Neto, P. (2021). Sistemas Apostilados de Ensino e autonomia ilusória: reflexões à luz de José Contreras. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos — RBEP*, 102(262), 607–625. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102i262.4847>

Pieroni, R. F. (1998). *A expansão do Ensino Franqueado: um estudo de caso* (Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo). Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp. <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.1998.134440>

Rodríguez, M. V. (2008). Reformas educacionais e proletarização do trabalho docente. *Acta Scientiarum*, 30(1), 45–56. <https://www.redalyc.org/pdf/3073/307324802011.pdf>

Silva, E. F. da. (2016). *Reflexões sobre o uso do sistema apostilado de ensino: o que dizem os professores de uma escola da rede particular* (Dissertação de Mestrado, Universidade de Taubaté, Taubaté). Plataforma Sucupira. [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=4747257](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4747257)

Silveira, R. J. da. (2015). “*Sistema privado de ensino*” na educação pública municipal: trabalho docente e organização do ensino nos anos finais do Ensino Fundamental (Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, São Paulo). Repositório da Produção da USP. <https://repositorio.usp.br/item/002726990>

 **Gabriel Santos Ortiz**

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil  
[gabriel.ortiz@edu.pucrs.br](mailto:gabriel.ortiz@edu.pucrs.br)

 **Luciano Denardin**

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil  
[luciano.denardin@pucrs.br](mailto:luciano.denardin@pucrs.br)

**Editora Responsável**

Suzani Cassiani

---

#### Manifestação de Atenção às Boas Práticas Científicas e de Isenção de Interesse

Os autores declaram ter cuidado de aspectos éticos ao longo do desenvolvimento da pesquisa e não ter qualquer interesse concorrente ou relações pessoais que possam ter influenciado o trabalho relatado no texto.

---