

APOSTILA: PARA NÃO LER

Pedro Demo¹

RESUMO: A Apostila tem sido defendida por educadores atrelados a sistemas privados que fazem disso bom negócio. O texto em si pode ser resultado pertinente de competentes pesquisadores e pode conter virtudes acadêmicas. Mas, tornando-se receita pronta, evita o estudo e a leitura pelos alunos, bem como por professores básicos. Conforme dados do SAEB-2005, que indicaram uma queda substancial no desempenho escolar também de escolas privadas, em especial nas regiões mais desenvolvidas, torna-se temerário sugerir que apostila é garantia de melhor desempenho escolar. Ocorre que não se toma a sério o que é aprender, restando o instrucionismo como prática nacional, nas escolas públicas e privadas. Apostila é pretensa maneira de aprimorar o ensino. Sendo esse quase sempre instrucionista, seria mais inteligente aprimorar a aprendizagem, não o ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Apostila; Aprendizagem; Desempenho escolar.

ABSTRACT: The “Apostila” (recipe school text) has been defended by educators bound to private systems which make it a good deal. The text itself can be a pertinent result of competent researchers and can contain academic virtues. Yet, becoming ready recipe, it avoids study and reading in students, as well in basic teacher themselves. According to data from Saeb-2005, which indicate considerable fall in students’ performance also in private schools, specially at most developed regions, it becomes temerarious to suggest that “apostila” is a guarantee of better students’ performance. It happens that we don’t take seriously what is to learn, remaining instrucionism as national practice, both in public and private schools. “Apostila” is alleged way of improving teaching. Being this almost always instrucionist, it would be more intelligent to improve learning, not teaching.

KEYWORDS: Recipe school text (Apostila); Learning; Student performance

Continuo afirmando que professor bem preparado não precisa de apostila. Precisa de autoria. Saber pensar não é resultado de pacotes pré-

¹ Professor titular da UnB – Universidade de Brasília. Doutor em Sociologia pela Universität Erlangen-Nürnberg - Alemanha.

fabricados, mas da habilidade de questionar (DEMO, 2005). Busco aqui precisamente questionar a apostila como fundamento didático do ensino e da aprendizagem, sem, no entanto, ir ao extremo de “satanizar” a questão (CASTRO, 2007). Os produtores de apostilas são gente que, via de regra, sabe pensar, tanto que são capazes de elaborá-las. Entretanto, dentro da regra de que, quem sabe pensar, nem sempre aprecia que outros também saibam pensar, evitam que os usuários saibam pensar, atrelando-os a pacotes tendencialmente fechados. Enquanto um lado é autor, o outro é beneficiário. Isto me lembra a lógica do “bolsa-família”: quem inventou o programa é ex(s)perto, enquanto os atendidos são meros beneficiários. Embute-se aí facilmente um atrelamento imbecilizante, que tenho chamado de “pobreza política” (DEMO, 2006). Não condeno a assistência devida a quem tem fome (WEISSHEIMER, 2006); condeno o atrelamento subserviente.

Isto me lembra também a lógica do Banco Mundial: seus técnicos, entendendo-se muito modestamente como os mais ex(s)peritos do globo, em geral sabem pensar, mas tratam os parceiros do Terceiro Mundo como indigentes intelectuais, tal qual acerbamente criticou Caufield (1998), chamando-os de “*masters of illusion*”. Visivelmente o Banco Mundial não se interessa por parcerias autônomas, porque precisa vender suas ilusões aos incautos. Por trás de “evidências tangíveis” - assim é que se define ciência por lá - esconde-se o evangelho neoliberal. Se estudassem melhor Hume e sobretudo Popper, veriam que a base empírica, sempre importantíssima para fazer ciência, não desfaz o argumento de autoridade, porque, no fundo, é uma de suas faces mais abusadas. Toda base empírica mantém a teoria falsificável, do que segue que não há propriamente “evidência empírica”, mas interpretação à base de dados construídos, por vezes inventados (Demo, 1995, 2000). Deveriam estudar também epistemologia com fundamento biológico, para verem que a realidade não entra tal e qual em nossa mente, mas no contexto de uma dinâmica autopoietica, reconstrutiva, interpretativa, do ponto de vista do observador auto-referente (Maturana, 2001; Demo, 2002).

Analiso a defesa da apostila, bem retratada no texto de Castro (2007). Depois, apresento meus argumentos restritivos à apostila. Por fim, evito “satanizar” a apostila.

1. Apostila Esperta

Segundo Castro (2007), o estudo apostilado representa “escolas bem-sucedidas” que transferem este sucesso a outras escolas associadas. Valorizando também a “evidência tangível”, embora não dentro do cânone positivista, haveria indicações de que a apostila não tem esse efeito tão fantástico. Essas indicações são muito indiretas, não estabelecendo nada de peremptório, porque são, a bem do termo, meras indicações. Busco a primeira delas na queda catastrófica do desempenho escolar em 1999 (Tabela 1), quando, em Língua Portuguesa, segundo o SAEB, a queda esteve por volta de 16 pontos. Em Matemática foi bem menor, mas também acentuada, por volta de 8 a 9 pontos (com exceção da 8ª série).

TABELA 1. Média de proficiência em LP e M - SAEB Brasil - 1995-2005.

Anos		1995	1997	1999	2001	2003	2005
	4ª série EF	188,3	-1.8	-15.8	-5.6	4.3	2.9 (172,3)
LP	8ª série EF	256,1	-6.1	-17.1	2.3	-3.2	-0.1 (231,9)
	3ª série EM	290,0	-6.1	-17.3	-4.3	4.4	-9.1 (257,6)
	4ª série EF	190,6	0.2	-9.8	-4.7	0.8	5.3 (182,4)
M	8ª série EF	253,2	-3.2	-3.6	-3.0	1.6	-5.5 (239,5)
	3ª série EM	281,9	6.8	-8.4	-3.6	2.0	-7.4 (271,3)

Fonte: SAEB - 2005 (INEP, 2005). EF = Ensino Fundamental. EM = Ensino Médio. LP - Língua portuguesa; M - Matemática. Média adequada para a 4ª série: 200 pontos; para a 8ª série: 300 pontos; para a 3ª série do ensino médio: 350 pontos.

É certamente um risco especular sobre razões de tamanha queda, porque podem ser inúmeras, além de encobertas. Mas ocorre-me que, tendo sido aprovado o ano de 200 dias letivos em 1997, esta “inovação” ridícula teve impacto efetivo em 1999. Uma possível hipótese seria que, aumentando as aulas, o desempenho diminui, já que não faz sentido aumentar o que não

tem sentido. ALDB aumentou as aulas, não a aprendizagem (DEMO, 1997). O contra-argumento que interponho aqui é que, sendo apostila o signo da aula instrucionista, representa no mínimo um investimento duvidoso. Bastaria perguntar: quem precisa de apostila? O professor que não a sabe fazer... Ou seja, professores incapazes de autoria própria, precisam desta bengala, e, como não são construtores de conhecimento próprio, reproduzem o dos outros. A Tabela sugere ainda mais, por conta da tendência geral de queda na década (1995-2005): a continuar nesta marcha, parece inevitável que a queda continue, como se insinua nos dados para 2005. Apenas a 4ª série apresentou valores positivos: 2,9 para língua portuguesa e 5,3 para matemática. Como, porém, o mundo da apostila é do ensino médio principalmente, aí registraram-se quedas altíssimas, de 9,1 em língua portuguesa e de 7,4 em matemática. Enquanto no ensino fundamental a escola privada detém apenas 10% dos alunos, no ensino médio sua presença é bem mais significativa. O mínimo que poderia aludir é que as escolas privadas apostiladas não estão puxando as cifras para cima.

Observando melhor o desempenho na 3ª série do ensino médio em língua portuguesa (Tabela 2), na comparação entre escola pública e particular, ressalta-se a superioridade da escola particular já conhecida. Em 2005, a média de proficiência na escola pública do país como um todo foi de 248,7 pontos (em 1995 fora de 284,0 pontos, caindo pois 35,3 pontos na década), enquanto a da escola particular foi de 306,9 pontos (permaneceu estável na década). A diferença de 58,2 a favor da escola particular é considerável, mas, se levarmos em conta que nesta estuda a elite e na outra a população em geral, a cifra poderia ser relativizada fortemente. Ademais, os dados para 2005 indicam uma crise visível na escola particular, por conta da queda notável, de 7,3 pontos para o país como um todo (apenas um ponto abaixo da queda na escola pública). A escola particular caiu em todas as regiões, acentuadamente mais nas regiões mais desenvolvidas, onde medram principalmente as escolas apostiladas: no sul a queda foi de 10,5 pontos (mais do dobro em relação à queda na escola pública), no sudeste foi de 9,3 pontos (um ponto acima da queda na escola pública) e no centro-

oeste foi de 8,3 pontos (levemente abaixo da queda na escola pública).

TABELA 2. Médias de Proficiência em LP - 3ª série EM - Escolas Urbanas Estaduais e Municipais (Públicas) e Particulares

Regiões/Estados	1995	1997	1999	2001	2003	2005
Brasil-Público	284,0	-12,4	-15,0	-3,6	-3,8	-8,3 (248,7)
<i>Brasil-Particular</i>	<i>307,5</i>	<i>10,4</i>	<i>-12,1</i>	<i>3,8</i>	<i>4,6</i>	<i>-7,3 (306,9)</i>
Norte-Público	263,1	-5,0	-18,0	2,2	2,7	-8,9 (236,1)
<i>Norte-Particular</i>	<i>316,7</i>	<i>-8,8</i>	<i>-9,2</i>	<i>5,3</i>	<i>-4,0</i>	<i>-1,5 (298,5)</i>
Nordeste-Público	256,6	-3,7	-10,5	-3,1	6,0	-8,2 (237,1)
<i>Nordeste-Particular</i>	<i>287,9</i>	<i>20,6</i>	<i>-20,9</i>	<i>3,0</i>	<i>11,7</i>	<i>-3,2 (299,1)</i>
Sudeste-Público	294,8	-22,9	-10,7	-3,8	4,3	-8,3 (253,4)
<i>Sudeste-Particular</i>	<i>309,0</i>	<i>12,8</i>	<i>-10,4</i>	<i>7,0</i>	<i>1,3</i>	<i>-9,3 (310,4)</i>
Sul-Público	290,3	-2,5	-19,7	-4,2	5,1	-4,1 (264,9)
<i>Sul-Particular</i>	<i>318,7</i>	<i>5,2</i>	<i>-9,1</i>	<i>2,1</i>	<i>8,3</i>	<i>-10,5 (310,6)</i>
Centro-Oeste-Público	285,0	-5,1	-19,1	-0,6	-0,1	-8,6 (251,5)
<i>Centro-Oeste-Particular</i>	<i>334,4</i>	<i>-14,8</i>	<i>3,8</i>	<i>1,2</i>	<i>1,2</i>	<i>-8,3 (309,9)</i>

Fonte: Inep, 2007. LP = Língua Portuguesa. EM = Ensino Médio.

Em matemática na 3ª série do ensino médio (Tabela 3), a configuração é ainda mais drástica, por mais que a superioridade da escola particular seja ainda maior: 73,3 pontos para o país como um todo em 2005. Leve-se ainda em conta que, na década, enquanto a escola pública caiu por volta de 12 pontos, a escola particular subiu 26 pontos. No entanto, em 2005, caiu mais que a escola pública: 7,2 pontos, contra 5,9 pontos na escola pública. O desempenho particular caiu em todas as regiões, sobressaindo, de novo, as regiões mais desenvolvidas, a Meca das escolas apostiladas: 11,8 pontos no sul, 10,2, pontos no centro-oeste, 7 pontos no Sudeste.

TABRLA 3. Médias de Proficiência em M - 3ª série EM - Escolas Urbanas Estaduais e Municipais (Públicas) e Particulares

Regiões/Estados	1995	1997	1999	2001	2003	2005
Brasil-Público	272,1	-1,0	-3,2	-3,2	1,2	-5,9 (260,0)
<i>Brasil-Particular</i>	<i>307,2</i>	<i>30,1</i>	<i>-7,8</i>	<i>8,8</i>	<i>1,9</i>	<i>-7,2 (333,3)</i>
Norte-Público	250,8	9,8	-13,1	1,0	1,9	-6,8 (243,6)
<i>Norte-Particular</i>	<i>308,7</i>	<i>-5,1</i>	<i>2,3</i>	<i>15,6</i>	<i>-1,9</i>	<i>-6,4 (313,3)</i>
Nordeste-Público	251,1	7,7	-6,5	0,2	0,2	-5,1 (247,6)
<i>Nordeste-Particular</i>	<i>288,2</i>	<i>46,5</i>	<i>-26,1</i>	<i>6,8</i>	<i>9,1</i>	<i>-5,2 (319,3)</i>
Sudeste-Público	280,5	-12,9	3,8	-4,3	3,8	-6,4 (264,5)
<i>Sudeste-Particular</i>	<i>306,1</i>	<i>29,7</i>	<i>0,7</i>	<i>12,4</i>	<i>-2,3</i>	<i>-7,0 (339,6)</i>
Sul-Público	279,5	15,0	-10,3	-1,8	3,6	-3,3 (282,7)
<i>Sul-Particular</i>	<i>324,3</i>	<i>29,5</i>	<i>-7,9</i>	<i>0,2</i>	<i>7,9</i>	<i>-11,8 (342,2)</i>
Centro-Oeste-Público	270,3	11,8	-5,8	-4,0	-7,6	-3,5 (261,2)
<i>Centro-Oeste-Particular</i>	<i>346,2</i>	<i>-2,4</i>	<i>-8,7</i>	<i>14,5</i>	<i>-0,9</i>	<i>-10,2 (338,5)</i>

Fonte: Inep, 2007. M = Matemática. EM = Ensino Médio.

No mínimo, tomaria com maior cautela a alusão de que as escolas apostiladas são “bem-sucedidas”, ou que “criaram uma solução brasileira de grandes méritos e originalidade para a educação” (CASTRO, 2007). A apostila “preenche um vácuo”, sim, mas não do saber pensar. Tende a preencher o vácuo do professor vazio que, não tendo condições de autoria, torna-se porta-voz. Castro fornece cinco argumentos sucintamente:

a) estruturação do ensino: as apostilas, quando bem feitas, são bem estruturadas, apresentando “passo a passo... teoria, aplicação, exercícios e provas”, permitindo, segundo Castro, o professor “sair da decoreba e botar a cabeça dos estudantes para funcionar”. Sendo apostila, em geral, livro único e “obrigatório” (por conta do atrelamento), é estranho imaginar que isto seja proposta para abrir as cabeças, por mais que a apostila possa ser pertinente; ocorre que se torna texto “oficial” e desanda facilmente em cartilha,

como se pode ver na “Escola Múltipla Escolha” da Rede Globo²; “facilita a vida do professor”, sim, mas principalmente inventa uma ciência fácil para quem não pretende encarar o saber pensar com autonomia; nada é mais ridículo no mundo da ciência do que “ciência oficial”, não só porque tem dono, mas principalmente porque se investe do argumento de autoridade, evitando florescer a autoridade do argumento que, ademais de praticar lógica e raciocínio, planta a cidadania de quem sabe confrontar-se com os problemas com autonomia;

b) integração curricular: funciona em quem faz as apostilas, mas não em quem as engole; integração curricular é resultado de dinâmicas que tecem habilidades construtivas inter e transdisciplinares, não caudatárias de pensamentos únicos;

c) formação de professores: a idéia é correta, mas a ideologia de fundo é abjeta - a preparação dos professores nas escolas associadas é feita na direção da apostila, para a acolher e usar; nada tem a ver com a construção da autoria do professor, já que, se assim fosse, dispensaria a apostila ou a usaria apenas como referência de pesquisa;

d) janela para o mundo: a escola que se associa torna-se menos isolada, mas, no fundo, troca um fechamento por outro, sob a ilusão de que a escola mãe oferece uma janela para o mundo; muita pretensão, já que dela se vê principalmente a elite, não o mundo;

e) avaliação do ensino: embora se avalie o instrucionismo, não a aprendizagem, entendo que avaliar é função crucial da escola, se quiser garantir a aprendizagem dos alunos e professores (DEMO, 2004).

Penso que tais argumentos não detêm profundidade satisfatória para serem levados a sério. Posso entender que muitas escolas se sentem mais amparadas e organizadas, quando aderem a tais redes apostiladas, elevando os índices de proficiência. No entanto, é preciso levar em conta que o instrucionismo é patrimônio comum no país, tanto na escola pública quanto

² Refiro-me à Escola do programa “Malhação”, espécie de “novela” diária (às 17:30 hs): baseada em apostila, em jingles para decorar conteúdos, em provas programadas e de supetão que vão para o boletim, em aulas desbragadamente instrucionistas, embala a elite para passar no vestibular das melhores universidades públicas. Todos os alunos carregam debaixo do braço apostila, só apostila.

particular, até porque, em muitos casos, os professores são os mesmos e o sistema de formação de professores é o mesmo. Aprende-se certamente “mais” na escola particular, porque tem dono e sofre pressão enorme dos pais para que se garantam vagas nas melhores universidades públicas, mas não necessariamente “melhor”. Tanto é assim, que em 2005 o SAEB mostra visível crise da escola particular, em especial nas regiões mais desenvolvidas. Mais que solução didática, a apostila é grande negócio, também porque corresponde a um vácuo crucial: grande parte dos professores só consegue dar aula com apostila na mão. Em vez de abrir-lhes a cabeça, a apostila apossa-se da cabeça deles.

2. Restrições a Apostila

Não vejo, pois, que se trate de originalidade brasileira e algo que mereça ser exportado, sugestões que servem apenas para tornar o texto de Castro (2007) “propaganda” de apostila, não peça minimamente analítica. Como trabalha numa instituição que fabrica apostila e mantém respectiva rede (diz isso no texto), sua proposta já seria suspeita, por mais que recorra a apelos de “evidência tangível”. Minha impressão é de que a apostila é, pelo menos em parte, responsável, pelo vazio da leitura na escola, já que, vindo pronta, basta engolir e não há mais o que ler. Num lado, vende-se a idéia esdrúxula (mas esperta) de que conhecimento é pacote consumado e de consumo; noutra, dispensa-se autoria do professor que se acomoda como penduricalho da autoria de outrem. Esperteza, não expertise. Não condeno a escola que fabrica apostila, mesmo sendo sinal de esperteza. Há apostila bem feita, fruto de gente que pesquisa, estuda e elabora bem. Mas não está longe da “auto-ajuda” (DEMO, 2005). Critico que este saber pensar não seja compartilhado com as escolas associadas, assumindo que preparar os professores se reduza “saber usar”.

Lemos pouco, sobretudo lemos mal, ainda que leiamos bem mais que antigamente (DEMO, 2005b). Não descobrimos que leitura, em especial contra-leitura (DEMO, 1994), é parte da aprendizagem questionadora, principalmente é caminho crucial da construção da autoria. Uma pesquisa da

Unesco (2004), conforme a Tabela 4, sugere que apenas 17% dos professores participariam habitualmente/sempr de seminários de especialização; sequer 50% leriam revistas especializadas; pouco mais de 50% leriam materiais de estudo ou formação; menos de 15% estudariam ou praticariam idiomas estrangeiros; 12% leriam livros de ficção; 23% comprariam livros não didáticos; um terço freqüentariam biblioteca; e assim por diante.

TABELA 4. Proporção de professores, segundo atividades que atestam suas preferências culturais - 2002.

Tipo de atividade	Frequência de atividades			
	Habitualmente/sempr	Às vezes	Alguma vez no passado	Nunca
Participa seminários de especialização	16,9	54,9	16,8	11,4
Lê revistas especializadas em educação	47,9	46,5	3,2	2,3
Lê materiais de estudo ou formação	52,0	41,0	3,5	3,5
Estuda ou pratica idiomas estrangeiros	14,7	15,7	28,3	41,3
Compra livros (não didáticos)	22,9	58,5	12,0	6,5
Lê livros de ficção	11,7	38,7	20,2	29,4
Frequenta biblioteca	33,3	52,9	9,4	4,3
Compra CD ou fitas cassetes	33,1	54,9	5,6	6,4
Estuda ou ensaia teatro	4,1	11,1	18,7	66,1
Pinta ou aprende a esculpir	6,1	12,2	16,0	65,7
Pratica ou aprende danças	8,0	20,1	22,2	49,6
Estuda ou faz algum artesanato	12,8	21,1	18,3	47,7

Fonte: UNESCO, 2004:97. Não constam todas as atividades da tabela original.

A baixa leitura dos professores não se refere apenas à falta de hábito, má formação, despreparo cultural, mas igualmente a ambientes profissionais decadentes e a remunerações precárias, que não permitem investimento no aprimoramento pessoal e profissional. É um vasto imbróglio, que a apostila vem agravar. O mal maior da apostila é a sugestão de que estudar é reproduzir. O instrucionismo da “formação” original é aí consagrado para sempre. A pesquisa do Inaf (Tabela 5) sugere que a leitura mais comum na população (acima de 15 anos até menos de 65) é da bíblia e congêneres, próxima dos 50% para o total,

alfabetizados e nível rudimentar, alfabetizados de nível básico e alfabetizados de nível pleno. Mesmo neste nível pleno, o manejo da leitura é canhestro. O que mais se lê são romance e similares (49%); livros técnicos, de teoria, ensaios são lidos por apenas 22% dos plenamente alfabetizados. Um terço lê livros didáticos, e ainda 7% nunca lê.

Pode-se fazer um paralelo da apostila com bíblia. São leituras oficiais, quase obrigatórias, monitoradas mais pela fé do que pelo senso crítico. Não se lê para pensar, mas para dizer “amém”. A leitura desafiadora, a contraleitura, é peregrina, por conta de ambientes instrucionistas vorazes inspirados em textos pré-fabricados e consumados. Não critico quem lê a bíblia, porque não estou discutindo fé. Critico que se leia tão pouco e mal, sobretudo se evite a leitura questionadora na escola. A Tabela 5 indica que até mesmo livros de auto-ajuda, em geral campeões de venda, só possuem 22% de leitores entre os alfabetizados plenos. É por isso que, mesmo tendo a população universitária crescido enormemente nos últimos anos, a leitura quase não saiu do lugar. A crise das editoras persiste. Aprende-se escutando aula, manejando apostila, fazendo prova, não pesquisando, elaborando, argumentando, contra-argumentando, em ambiente franco da autoridade do argumento.

TABELA 5. Livros que os alfabetizados costumam ler - INAF 2005

Gêneros de livros que os alfabetizados costumam ler - INAF 2005 - %				
	TOTAL	Alfabetizados de nível rudimentar	Alfabetizados de nível básico	Alfabetizados de nível pleno
Bíblia ou livros religiosos	45	46	48	47
Romance, aventura, policial, ficção	30	19	32	49
Livros didáticos	21	16	19	33
Poesia	15	12	18	19
Biografia, relatos históricos	15	09	16	26
Livros técnicos, de teoria, ensaios	11	04	09	22
Auto-ajuda, orientação pessoal	11	05	09	22
Não costuma ler livros	21	29	15	07

Fonte: INAF, 2005.

É comum, em ambientes instrucionistas como os da apostila compulsória, aduzir restrições à autonomia do professor, como se fosse veleidade de pesquisadores descompromissados. Devo reconhecer que a questão da autonomia é facilmente banalizada por professores que não sabem nem conteúdo nem propedêutica, como é fácil observar em contextos da teoria dos ciclos. Esta sempre apostou na autonomia do professor, bem como na primazia do aluno e suas necessidades fundamentais, sem falar na recusa de reprovação. Esta autonomia, porém, desandou em sinecura, à medida que a avaliação desapareceu por conta da progressão automática, refletindo-se em postura descompromissada ao extremo. Resultado disso é a noção geral de que são necessários três anos para a alfabetização (consta do próprio IDEB)³, uma proposta pobre para o pobre. Só serve para os pobres, já que as escolas apostiladas alfabetizam seus alunos no pré-escolar. Este tipo de autonomia é farsa, primeiro porque grande parte dos alfabetizadores não sabe alfabetizar (o Curso de Pedagogia não os profissionalizou minimamente), segundo porque autonomia, no sentido legítimo de Paulo Freire (1997), significando a construção histórica da competência formal e política do professor, não pode escusar-se de garantir a aprendizagem do aluno, terceiro porque, não sendo o professor autor, não consegue fazer do aluno autor.

Em que pese esta crítica, é fundamental postular a autoria e a autonomia do professor. Exemplo deste desafio é a alfabetização na 1ª série, o que toda escola apostilada assume sem mais. O professor despreparado coloca como primeira expectativa a prescrição de algum método de alfabetização, já que ele mesmo não saberia forjar o próprio. Como na apostila, em vez de adotar o aluno, adota a cartilha, e esconde-se atrás dela. Cada professor vai desenvolver naturalmente seu método, à custa de estudo, pesquisa e elaboração, além de aplicação prática, mas seria erro crasso prescrever método oficial. Um método oficial teria, como na apostila, conseqüência de estruturar o ensino, fazer todo o mundo falar a mesma

³ Decreto n. 6094, de 24 de abril de 2007. Veja livreto “Compromisso de Todos pela Educação - Passo a passo” - www.inep.gov.br

língua, aplicar a mesma prova, integrar no mesmo instrucionismo, mas impediria a formação de ambiente questionador de aprendizagem. Ainda, o uso intensivo de uma cartilha poderia até melhorar os índices de aprovação, por instruir mais, não por educar melhor. A apostila pode, de fato, instruir mais, mas dificilmente educa melhor. Assim parece ser: que não sabe pensar, acredita no que pensa; quem sabe pensar, questiona o que pensa. Professor que sabe pensar não precisa de apostila, pois faz a sua e principalmente não impõe aos outros.

3. Sem Satanás

Apostila pode sofrer duro golpe da internet. No contexto do já clássico abuso da internet, nada se cria, tudo se copia. Não é, no fundo, diferente da apostila. Estando pronta e sendo canônica, instila a expectativa de reprodução infinita. Estudar se restringe a copiar. Pesquisar nem se fala. Elaboração própria nunca. Tais habilidades ficam para o dono da apostila. A internet repassa a falsa noção de que conhecimento disponível está aí armazenado. Basta usar (BRECK, 2006). Ao mesmo tempo, sugere liberdade quase sem limites dos usuários, quando se trata, na verdade, de liberdade sob medida (GALLOWAY, 2004; LIU, 2004). A questão dos jogos eletrônicos é bem ilustrativa, pois possui os dois lados.

De um lado, o jogo eletrônico é um mundo fechado, também para salvaguardar a autoria dos seus fabricantes e vendedores. No contexto do mercado capitalista não poderia ser diferente, por mais que autores já indiquem a possível futura queda dos “direitos autorais” de materiais veiculados na internet (TAPSCOTT/WILLIAMS, 2007). De outro, faz parte de inteligência de “bons” jogos eletrônicos (GEE, 2003; 2007) abrir horizontes de autoria para os jogadores, desde a construção do avatar, até a manipulação das regras de jogos e criação de ambientes virtuais próprios. Esta condição tem colocado tais jogos como espaços privilegiados da boa aprendizagem, em especial do que se está chamando de “aprendizagem situada” (GEE, 2004). A aprendizagem aprimora-se visivelmente quando os aprendizes podem manipular com autonomia ambientes virtuais, em geral em 3D, nos

quais as situações são tangíveis, ainda que virtuais. Este contexto me interessa para chamar a atenção para a relativa inutilidade da apostila para tais jogadores. Como os autores observam (PRENSKY, 2001), os jogadores como regra não lêem o manual de instruções. Começam jogando sem mais, em especial jogam juntos permitindo a aprendizagem compartilhada, por vezes “facilitada”. Depois lêem manuais para retirar algumas dúvidas que restam ou para entender certos passos. O acento é colocado, com ênfase inaudita, na habilidade de autoria, autonomia, através da pesquisa, elaboração, argumentação e contra-argumentação. Assim, os “maus” jogos não passam de apostila.

Esta contradição precisa ser apercebida nas escolas apostiladas. Muitos dos alunos e alunas jogam tais jogos. Enquanto na sala de aula a apostila é sua referência pétrea, no computador experimentam dinâmicas bem mais abertas e desafiadoras, que os movem a construir soluções próprias, abrir veredas criativas, compartilhar conhecimento questionador, confrontar-se com desafios longos e duros, sentir motivação avassaladora. Provavelmente exagera-se a potencialidade de tais jogos, porque, para muitos, seu sentido é entretenimento, por vezes provocando dependência aguda. No entanto, como sugere Sternheimer (2003), o problema maior não está na mídia, que é instrumento apenas, mas no contorno educacional e social que consagra tais exageros. Mesmo assim, agrava-se a esquizofrenia escolar: enquanto na escola grassa o instrucionismo, no computador pode haver ambiente questionador bem mais visível.

A questão do computador é ilustrativa. Em si, trata-se de máquina linear, seqüencial, algorítmica, padronizadora. O que nela se processa é alinhado em seqüências formais, como produtos repetitivos. É de utilidade enorme, mesmo sendo máquina reprodutivista. É neste sentido que posso ver a apostila como produto tendencialmente instrucionista e, mesmo assim, aproveitável, desde que seja para pesquisar, não para colar. O computador pode ser a maior biblioteca disponível para pesquisa ou para cópia. Assustanos a cópia, que se torna praga geral, mesmo nas pós-graduações *stricto sensu*. Mas isto não tolhe o bom uso. Cada escola não teria uma apostila,

mas uma coleção delas, como simples material de pesquisa, entre outros, para ser compulsado, comparado, questionado e sempre refeito. A boa organização de conteúdos escolares é sempre um desafio importante, desde que não se relegue o compromisso de os reconstruir indefinidamente. O conhecimento organizado já é, em bom sentido, ultrapassado. Por isso, é bem mais relevante saber desconstruir e reconstruir conteúdos, algo que a apostila tende a obstaculizar.

No entanto, como a internet é bem mais completa que a apostila, esta talvez venha a perder o papel de referência compulsória. Bastaria manipular a wikipedia. Embora nela haja alhos e bugalhos, o repositório de informação é imenso e crescente, tornando cada livro, isoladamente, uma referência mais ou menos perdida. Mesmo que se produza apostila em coleção, toda coleção é um mundo em si, no fundo fechado. A internet, contudo, tem condições de manter-se aberta, por conta de sua dinâmica interativa. Não tenho dúvidas de que a nova apostila se chama internet, com todos os seus riscos e desafios. O problema é que não dá para exportar, vender, nem tem propriamente dono. Saber pensar não tem dono, porque uma das prerrogativas mais formidáveis do saber pensar é abolir dono.

No mundo da internet é também insinuante a tendência de seguir instruções e de apenas consumir. É ótimo para quem não sabe pensar, ou não quer queimar as pestanas com isso. De certa forma, na internet todas as aulas já estão prontas. Com o tempo, tal qual nos jogos eletrônicos, formam-se redes de interessados que permutam as habilidades, “facilitando” a aprendizagem dos colegas. Os que geram habilidades tornam-se donos, os que as seguem tornam-se vassallos (BARD/SODERQVIST, 2002; DIJK, 2005). A apostila esconde a trama de poder que se urde por trás, também porque sua relação com o mercado é umbilical. Trata-se de educação à venda, não necessariamente emancipatória. Como é constitucional, não caberia sequer criticar. Deve poder ganhar a vida. Mas é fundamental questionar de que formação se trata, quando a autoria dos professores é facilmente evitada, em especial se trunca a leitura, sobretudo a contraleitura.

Assim como é possível lidar bem com a internet - os pais têm aí

influência decisiva, ao lado da escola - é possível lidar bem com a apostila. Trata-se de colocá-la no devido lugar, ou seja, como material supletivo de pesquisa. Não necessário, nem desnecessário, mas disponível. O aluno precisa estudar em várias fontes, compará-las, contrastar modos divergentes de argumentação, aprender que a autoridade do argumento é que interessa e forma. Para tanto precisa elaborar constantemente, tornando-se autor, não serviçal da apostila. Não precisamos “satanizar” a apostila, também porque há aquelas que são bem feitas. Fariam bem para todo professor, desde que não o atrelassem. Diria o mesmo da auto-ajuda. Como todos precisamos de ajuda - nossa fragilidade é espantosa - ler tais livros não precisa ser coisa do satanás. Podem até ajudar, desde que sejamos coerentes: devem redundar em “auto-ajuda”, não em dependência. Apostila como bíblia, além de não substituir a bíblia, é imitação barata de livro sagrado que somente gente que não sabe pensar iria adotar. O signo maior da apostila é a aula instrucionista.

Referências Bibliográficas

BARD, A. & SÖDERQVIST, J. *Netocracy - The new power elite and life after capitalism*. London: Reuters, 2002.

BRECK, J. *109 Ideas for Virtual Learning - How open content will help close the digital divide*. Roman & Littlefield Education, Oxford, 2006.

CASTRO, C.M.. Satanás apostilado?. In: *Veja*, 22/08/07, p. 20, 2007.

CAUFIELD, C. *Masters of Illusion – The World Bank and the Poverty of Nations*. New York: Henry Holt and Company, 1998.

DEMO, P. *Pesquisa e Construção do Conhecimento - Metodologia científica no caminho de Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

_____. *Metodologia Científica em Ciências Sociais*. São Paulo: Atlas, 1995.

_____. *A Nova LDB - Rarões e avanços*. Campinas: Papyrus, 1997.

_____. *Metodologia do Conhecimento Científico*. Atlas, São Paulo, 2000.

_____. *Complexidade e Aprendizagem - A dinâmica não linear do conhecimento*. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. *Ser Professor é Cuidar que o Aluno Aprenda*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. *Argumento de Autoridade x Autoridade do Argumento*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2005.

_____. *Auto-Ajuda - Uma sociologia da ingenuidade como condição humana*. Petrópolis: Vozes, 2005a.

_____. *Leitores para Sempre*. Porto Alegre: Mediação, 2005b.

_____. *Pobreza Política - A pobreza mais intensa da pobreza brasileira*. Campinas: Autores Associados, 2006.

DIJK, J.A.G.M. *The Deepening Divide - Inequality in the information society*. London: Sage Publications, 2005.

FREIRE, P. 1997. *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra,.

GALLOWAY, A.R. *Protocol - How control exists after decentralization*. Cambridge: The MIT Press, 2004.

GEE, J.P. *What Video Games Have to Teach Us about Learning and Literacy*. New York: Palgrave, 2003.

_____. *Situated Language and Learning - A critique of traditional schooling*. New York: Routledge, 2004.

_____. *Good Video Games + Good Learning*. New York: Peter

Lang, 2007.

ÍNDICE NACIONAL DE ALFABETISMO FUNCIONAL (INAF). Instituto Paulo Montenegro. São Paulo - www.ipm.org.br , 2005.

INEP. *Primeiros Resultados: Médias de desempenho do Saeb/2005 em perspectiva comparada*. Fevereiro de 2007. MEC/INEP, Brasília www.inep.gov.br

LIU, A.. *The Laws of Cool - Knowledge work and the culture of information*. Chicago: The University of Chicago Press, 2004.

MATURANA, H. *Cognição, Ciência e Vida Cotidiana*. (Organização de C. Magro e V. Paredes). Belo Horizonte: Ed. Humanitas/UFMG, 2001.

PRENSKY, M. *Digital Game-Based Learning*. New York: McGraw-Hill, 2001.

STERNHEIMER, Karen. *It's Not the Media – The truth about pop culture's influence on children*. Westview, Oxford, 2003.

TAPSCOTT, D. & WILLIAMS, A.D. *Wikinomics - How mass collaboration changes everything*. Penguin. London: 2007.

UNESCO. *O Perfil dos Professores Brasileiros: O que fazem, o que pensam, o que almejam*. UNESCO, Brasília, 2004.

WEISSHEIMER, M.A. *Bolsa Família*. São Paulo: Perseu Abramo, 2006.