

# A Radicalização da Escola enquanto Empresa: uma análise crítica do sistema apostilado Líder em Mim

Paulo Ricardo Pereira<sup>1</sup>

Gildemarks Costa e Silva<sup>2</sup>

## Resumo

Este trabalho apresenta os resultados de pesquisa de TCC, cujo objetivo central foi analisar criticamente o sistema apostilado Líder em Mim (OLEM), tendo como referencial teórico a discussão da escola enquanto tecnologia. Ao focar no problema da crise de sentido e legitimidade que a instituição escolar vivencia ao longo da sua constituição e na ampliação da inserção dos sistemas de ensino apostilados no contexto educacional brasileiro, a pesquisa teve as seguintes questões: a) os sistemas apostilados se articulam com processos, conteúdos e estratégias de educação para massificação empresarial ou para emancipação dos alunos? b) as principais características do sistema apostilado apontam para promoção de atividades criativas, autônomas e conviviais ou estão focadas em estratégias sutis de formação do ser humano consumidor? c) qual a filosofia que permeia o sistema OLEM? No que concerne à proposta metodológica, a pesquisa se baseou em uma análise Hermenêutica dos Guias de Atividades do Aluno e do Professor, níveis 2 e 3, bem como do Guia de Atividade dos Pais. As análises permitiram identificar que o sistema apostilado Líder em Mim (OLEM) está eivado de uma perspectiva que tem como pressuposto básico a radicalização da escola enquanto empresa cujo foco é a formação de um ser humano consumidor - *Homo oecomonius*.

**Palavras-chave:** Escola enquanto tecnologia. Sistemas Apostilados de Ensino. Sistema Líder em Mim (OLEM).

## Introdução

Este artigo apresenta os resultados de pesquisa de TCC, cujo objetivo central foi analisar criticamente o sistema apostilado Líder em Mim (OLEM), tendo como referencial teórico as discussões sobre a escola enquanto tecnologia (ILLICH, 1974). Essa pesquisa se concentrou no OLEM no contexto do problema da crise de sentido e legitimidade que a instituição escolar vivencia. Essa crise envolve a notória frustração dos alunos em relação à escola e às atividades desenvolvidas (CANÁRIO, 2002; ILLICH, 1974), a evidente limitação educativa da escola, quando referenciada ao desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos que a frequentam (ILLICH, 1985); o não cumprimento das promessas que outrora lhe davam sustentabilidade, tais como a garantia de empregabilidade em função dos diplomas (CANÁRIO, 2002).

---

<sup>1</sup> Concluinte do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: paulo.leal01@gmail.com

<sup>2</sup> Professor do Departamento de Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: gildemark@yahoo.com.br

Com relatam Illich (1974), Canário (2002) e Cuesta (2004), a escola está envolvida em uma perda de sentido e legitimidade, dentre outros aspectos, em decorrência da forma como organiza os seus conteúdos. De um modo geral para o sujeito escolarizado, o mundo é concebido como uma pirâmide, composta de pacotes classificados e devidamente deliberados pela escola. Desse modo, como salienta Canário (2002, p. 256), “a escola está orientada numa concepção cumulativa do conhecimento que alimenta um sistema de repetição de informação”. Os conteúdos estão em conformidade com a sistematização dos processos de ensino e, evidentemente, na maioria das vezes em desconformidade com a realidade social dos sujeitos que deles participam (CANÁRIO, 2002).

Por essa razão, de acordo com Canário (2002), diante da “expansão escolar” ocorrida a partir da década de 1960, e ainda conforme Illich (1974) em decorrência da sua monopolização do pedagógico, a escola não consegue lidar com a diversidade e não aceita obstáculos a sua homogeneização. Como relata Canário (2002, p. 253) “a escola é indiferente às diferenças dos alunos e a uniformidade de tratamento erige como regra”. Ainda de acordo com o autor (2002, p. 252), “baseando-se numa modalidade inédita de relação social entre um professor e um grupo de alunos (a classe), a forma escolar institui um espaço e um tempo distante dos restantes das atividades sociais”. Ao não dialogar com essas outras atividades nas quais os alunos desenvolvem suas existências, a escola apresenta-se como algo sem sentido, sendo negado aos alunos um processo educativo significativo, que é substituído pelo notório *slogan* de que ser educado é frequentar a escola (ILLICH, 1974).

É nesse contexto que sistemas apostilados, no caso em específico deste TCC, o sistema OLEM se apresenta como a principal alternativa para solução dos problemas que a crise de sentido e legitimidade que as escolas fazem emergir. A questão é saber se de fato isso é possível a partir dos sistemas apostilados, visto que os mesmos, em análise preliminar, estão imbuídos da lógica de consumo que permeia as modernas sociedades industriais. É nesse sentido que se torna relevante pesquisar a filosofia<sup>3</sup> que permeia os sistemas apostilados de ensino, no sentido de saber se tal filosofia reforça e/ou potencializa a produção de indivíduos massificados/consumidores por parte da escola, em conformidade com os objetivos ocultos dessa instituição educativa enquanto tecnologia hegemônica do educativo nas modernas sociedades de consumo.

Como relata Motta (2001, p. 82) “para não cairmos nas teias do discurso de

---

<sup>3</sup> Neste texto, em função dos limites e da natureza da própria pesquisa, o termo filosofia é utilizado como aquilo que envolve um conjunto de princípios, normas e passos com a finalidade de orientação para determinadas ações.

modernização, do mundo global e das novas tendências do mercado educacional”, precisa-se refletir sobre esses novos sistemas de ensino e em que medida a lógica que permeia a sua construção vem reforçar ou ajudar a resolver a crise da escola e se, de fato, eles possibilitam, no contexto da tecnologia da escola, o florescimento de aprendizagens significativas. É assim que convém questionar: a) os sistemas apostilados se articulam com processos, conteúdos e estratégias de educação para massificação empresarial ou para emancipação dos alunos? b) as principais características do sistema apostilado apontam para promoção de atividades criativas, autônomas e conviviais ou estão focadas em estratégias sutis de formação do ser humano consumidor? c) qual a filosofia em que perpassa o sistema OLEM?

No que concerne à questão teórico-metodológica, utilizou-se da Hermenêutica<sup>4</sup>. Em função do objetivo proposto para a pesquisa, foi realizada a análise do seguinte material: os Guias de atividades do Aluno e do Professor, níveis 2 e 3, bem como o Guia do País. Esse material estava disponível para acesso no *site* da escola Swain House do Reino Unido, conforme referências apenas o Guia dos Pais estava disponível na versão em língua portuguesa no site do colégio Emílio Ribas, (Anglo), Piracicaba. Convém informar que o material do OLEM é padronizado em todo o mundo e no caso do Brasileiro esses Guias são editados pelo grupo Somos Educação<sup>5</sup> e tem sido amplamente utilizados nas escolas brasileiras. No caso do Estado de Pernambuco, ele é a base de ensino da rede de colégio Motivo a qual conta com aproximadamente 3 mil alunos.

Cada Guia de Atividade apresenta dez atividades que são direcionadas ao ensino dos princípios do livro de Stephen Richards Covey *Os 7 Hábitos de pessoas altamente eficazes*<sup>6</sup> e outros conceitos de liderança que são fundamentais para o sistema OLEM, a saber: hábito-1 Seja proativo; hábito-2 Comece com o objetivo em mente; hábito-3 Primeiro o mais importante; hábito-4 Pense ganha-ganha; hábito-5 Procure primeiro compreender, depois ser compreendido; hábito-6 Crie sinergia; hábito-7 Afine os instrumentos. Com exceção do Guia de Atividade dos Pais que dispõe 15 páginas, cada Guia contém cerca de 60 páginas,

---

<sup>4</sup> A palavra Hermenêutica vem do verbo grego *Hermeneueien*, que significa interpretar, tornar algo à compreensão. Ela remete, assim, à ideia de interpretação, implica em “[...] significar que alguma coisa é tornada compreensível” (CORETH, 1973 p. 06). A questão fundamental para a análise dos documentos na Hermenêutica é que a interpretação necessita ser realizada em função de algo que lhe permite o sentido.

<sup>5</sup> O Grupo Somos Educação é uma empresa voltado a comercialização de produtos e serviços educacionais. Ela funciona como uma empresa de Capital aberto, tendo com presidente Eduardo Silveira Mufarej. O grupo tem como principal acionista o Fundo Tarpon Gestora de Recursos S.A com 75.9% das ações da empresa, seguindo Government of Singapore (GIC) com 18,5%, e outros investidores que somados chegam a 5,6% das ações do grupo.

<sup>6</sup> O livro *Os 7 Hábitos de Pessoas Altamente Eficazes*, do autor Stephen Richards Covey foi publicado no ano de 1989. Esse livro foi considerado pela revista Forbes um dos estudos mais influentes do Século 20 na área de Gestão de Negócios. Conforme a revista Fortune, vendeu mais de 25 milhões de exemplares e foi traduzido para 52 idiomas.

totalizando 255 páginas. Com mais de 40 atividades propostas, os Guias são distribuídos em níveis de aprendizagem que vão do nível 1º ao nível 5º e são dirigidos ao Ensino Fundamental do (1º ao 9º) ano. A escolha dos níveis 2 e 3 se deu em função dos limites de espaço e tempo para pesquisa.

A execução da análise se deu em três momentos. No primeiro momento, foi feita análise “an passant” de todo o material. Nessa leitura inicial, teve-se por objetivo separar fragmentos, capítulos, textos e partes que se aproximavam das questões e objetivos da pesquisa. Procurou-se cotejar aqueles fragmentos relevantes para a execução do trabalho. No segundo momento, teve-se por objetivo a releitura dos fragmentos, partes e textos selecionados na primeira análise. Houve classificação, identificação e separação dos fragmentos na primeira parte da ficha de análise, conforme categorias e termos-chave que dialogavam com as questões e o referencial teórico da pesquisa. Finalmente, na última etapa da análise do material, procedeu-se a leitura dos fragmentos selecionados de forma a acrescentar comentários, comparações, referências e informações aos mesmos. Convém informar que a análise foi permeada por três eixos: a) padronização dos comportamentos; b) o diploma como salvação; c) a radicalização da escola enquanto empresa.

Esse artigo, além da introdução e considerações finais, possui duas partes. Na primeira, delinea-se o surgimento dos sistemas apostilados de ensino (SAEs) e o avanço do sistema Líder em Mim (OLEM) no cenário educacional brasileiro, com o objetivo de evidenciar a importância de análise dos mesmos. Ainda nesse tópico, faz-se referência às contribuições de Illich (1974; 1978; 1985) e Canário (2002; 2008) sobre a escola enquanto tecnologia na modernidade. Na segunda, apresenta-se o resultado das análises dos dados coletados com base em três eixos: a) O processo de padronização dos comportamentos; b) Diploma como salvação e c) A radicalização da escola enquanto empresa.

### **A tecnologia escolar e o surgimento dos SAEs**

Conforme mencionado, neste tópico aborda-se a emergência dos sistemas apostilados e o fortalecimento do OLEM, de forma a evidenciar a importância de análise dos mesmos, especialmente no contexto de discussão da tecnologia escolar moderna.

O termo escola, que originalmente era escrito *Scholla*, remonta a 1652, grafado no primeiro grande manual da Idade Média, *Orbis Sensualium Pictus* (CUESTA, 2006). Esse termo, do ponto de vista etimológico, remete à *Schollé*, lugar do ócio, algo que não se verifica mais na concepção moderna de escola. Comenius, por exemplo, considerado um dos autores

fundamentais para a compreensão da escola moderna, escreve que tal escola emerge como uma oficina de seres humanos. No período de transição entre a Idade Média e a Idade Moderna, Comenius (1592-1670) se destacou por sistematizar os processos educativos. Considerado também o pai da Pedagogia Moderna, como salienta Di Pietro (2008), Comenius em sua obra clássica “Didática Magna” sistematiza as características fundamentais da escola enquanto tecnologia cujo objetivo central é se tornar uma oficina de almas.

A forma escolar moderna materializa-se a partir de um conjunto de condições políticas e econômicas, as quais ficam evidenciadas no denominado modelo Prussiano de escola (REIMER, 1971). É esse modelo que se espalha para os diferentes países e partes do mundo. Nesse sentido, apenas nas modernas sociedades de consumo, com a emergência dos Estados nacionais, identifica-se a consolidação e institucionalização da educação na forma escolar. No mundo Antigo, a educação se efetivava em outros espaços, e a escola, enquanto local do “ócio com dignidade”, estava restrita a determinados grupos (SAVIANI, 2007). Na transição do período Antigo para o Medieval, a escola, como descreve Illich (1985), permanece inalterada no seu projeto original, emergindo no atual formato tecnológico apenas nas modernas sociedades industriais. É justamente nessas sociedades que os processos de formação humana são direcionados aos modelos de organização do trabalho, que refletem um determinado modelo de sociedade voltado à produção e a obtenção de bens de consumo.

A escola enquanto tecnologia monopoliza a educação e exclui outras formas de pensar o pedagógico nas modernas sociedades industriais. Ao assumir essa configuração, a escola se volta para a produção de mão-de-obra trabalhadora, consumidores e usuários sem criticidade (ILLICH, 1974). Nesse sentido, qualquer outra forma de educação que se expresse fora da instrumentação escolar é vista como uma ameaça à ordem e à continuidade da sociedade de consumo (CANÁRIO, 2002). O próprio tratamento institucional que a escola detém nas modernas sociedades de consumo torna difícil qualquer realização educativa independente, dificultando a criação e/ou reinvenção de novas relações educativas. A lógica escolar, aparentemente, apenas consegue se articular com outras lógicas que se assemelham aos seus aspectos centrais. As escolas se baseiam, por exemplo, “na hipótese de que a aprendizagem é o resultado do ensino curricular” (ILLICH, 1985 p. 62).

Para Reimer (1971, p. 156), “as escolas são obviamente planejadas para evitar que as crianças aprendam o que realmente interessa, assim como servem para ensinar-lhes o que devem saber”. As escolas possuem um currículo que está direcionado a continuidade dos mitos sociais, que nas sociedades industriais apresentam-se como oportunidades de consumo, liberdade, eficiência e progresso (REIMER, 1971). Para Illich (1974), a escola limita a

criatividade, tendo como referência o currículo. Assim os sujeitos envolvidos no processo de escolarização acreditam em um saber institucionalizado com ênfase nos conteúdos, que por sua vez não apresentam sentido algum fora escola. Ainda de acordo com esse autor (1974, p. 09), a escola reforça hábitos da sociedade de consumo; “hábitos do consumo de bens e serviços, que nega a expressão individual, que aliena, que leva a reconhecer as classes e as hierarquias impostas pelas instituições”.

É essa escola que é objeto de problematização neste trabalho, ao procurar vislumbrá-la não como uma solução de todos os problemas educativos e sociais, mas como parte do problema. A escola deva ser pensada como objeto de críticas e em decorrência disso passível de ser reinventada, assumindo novo sentido pedagógico voltado ao desenvolvimento de uma formação humana para além dos limites mercantilistas (REIMER, 1971). É esse o sentido do conjunto de pesquisas e trabalhos que se difundem nos espaços escolares e universitários sobre a natureza e sentido da instituição escolar enquanto tecnologia, em oposição ao caráter pragmático e elitista vigente em certa mentalidade reinante sobre a escola.

Nota-se que é evidente o desafio desses autores em desnaturalizar a escola, em contraposição à visão naturalizada da instituição escolar, pois “a construção da escola como 'objeto sociológico' e filosófico supõe que a sua emergência seja historicamente situada”. Dito de outro modo, a escola representa não apenas uma 'invenção histórica', mas uma invenção recente que corresponde a 'uma revolução nos modos de socialização', ou seja, a uma forma diferente de 'fabricar o ser social' (CANÁRIO, 2008). Essas ideias permitiram a abertura de um novo cenário analítico para a instrumentação educativa. Ao realizarem uma crítica à noção mitológica da escola, esses autores contribuíram para o questionamento da visão hegemônica da eficácia da tecnologia escolar nas modernas sociedades de consumo; visão hegemônica que, aparentemente, vem a ser reforçada com a inserção dos sistemas apostilados dentro da tecnologia escolar.

É neste contexto da escola enquanto tecnologia hegemônica do educativo, que se observa o estímulo e a propagação dos sistemas apostilados. Em uma suposta defesa de solução dos problemas da escola e de maior eficiência para esse instrumento, os sistemas apostilados de ensino (SAEs) emergem com força cada vez maior. De acordo com Gomes (2012, p.19) os SAEs “parecem ser a nova coqueluche do panorama pedagógico brasileiro” com organizações e serviços voltados ao cenário educacional.

Inicialmente é necessário esclarecer que se compreende por sistema algo que pressupõe “uma opção coordenada e integrada de partes em um todo que articula uma variedade de elementos que, ao se integrarem ao todo, nem por isso perdem a própria

identidade” (SAVIANI, 1997, p. 206). No entanto, como nos advertem Adrião & Garcia (2010), “ainda que a expressão 'sistema de ensino' seja teórica e juridicamente inapropriada para nomear o fenômeno aqui destacado, seu uso tem sido recorrente para designar uma 'cesta de produtos e serviços' voltados para a educação básica e ofertados aos gestores públicos e privados”.

Quanto à etimologia, de acordo com Bunsen (2001, p. 39), a palavra “apostila” “vem do latim *postilla* que significa após aquelas coisas”. Ainda conforme relata Bunsen (2001) quando observado no dicionário Aurélio, o termo apostila é descrito como “recomendação à margem de um documento, acréscimo ao fim de uma carta, pontos ou matérias de aulas publicadas para uso de alunos”.

Nesse caso, de acordo com Adrião & Garcia (2010), o “sistema apostilado” é entendido como

material padronizado produzido para uso em situações de ensino condensando determinado volume de conteúdos curriculares compilados e organizados em textos, explicações e exercícios, distribuídos em blocos correspondentes a aulas, bimestres, trimestres ou outros períodos determinados. (ADRIÃO & GARCIA, 2010, p. 01).

Quando analisado historicamente, o uso da apostila está atrelado à história das instituições privadas de ensino (AMORIM, 2008). O uso das apostilas tem sua origem nos cursinhos pré-vestibulares. De acordo com Bego (2015), os primeiros cursos pré-vestibulares surgem na década de 1950 e aparecem fortemente inseridos na realidade educacional brasileira. Como destaca Amorim (2008) por volta de 1980, os cursinhos começaram a se transformar em sistemas, difundindo suas apostilas por meio de escolas conveniadas. Isso acontece em decorrência da discordância entre as exigências dos exames vestibulares e o ensino público (SILVA, 2013). Desse modo, esse material vem se torna o “símbolo de uma educação elitizada, dirigida às classes que dispunham de meios financeiros para arcar com o que há de melhor' em termos de educação” (AMORIM, 2008, p. 37).

Os sistemas apostilados de ensino (SAEs) oferecem produtos e serviços “pedagógicos” às escolas privadas e públicas do país. No contexto da oferta de produtos educacionais surge o sistema apostilado Líder em Mim (OLEM). O sistema apostilado OLEM foi desenvolvido pela empresa Franklin Covey, nos Estados Unidos, baseado no livro *Os 7 hábitos de pessoas altamente eficazes* de Stephen Richards Covey. O sistema foi desenvolvido no ano de 1999 em parceria da empresa Franklin Covey com Muriel Summers, diretora da escola pública A. B. Combs Elementary School no Estado da Carolina do Norte nos Estados Unidos, tendo

como foco supostamente melhorar os baixos índices de aprendizagens, bem como superar o alto grau de evasão escolar.

No Brasil o sistema de ensino é oferecido às escolas pelo grupo empresarial Somos Educação desde 2013. O sistema de ensino é utilizado por mais de 300 escolas brasileiras, distribuídas em 22 Estados da Federação. É relativamente importante citar que o sistema em questão é direcionado para o Ensino Fundamental (1º ao 9º) e é aplicado no momento nas redes privadas de ensino, porém percebe-se em informações no *site* da empresa que há interesse em direcionar também para inserção do OLEM na rede de educação pública brasileira. Além disso, há já outros sistemas apostilados de ensino que são comprados em pacotes por prefeituras brasileiras, especialmente nas regiões norte/nordeste.

Sobre a presença dos sistemas apostilados nas redes de ensino, de acordo com os dados apresentados no relatório dos auditores independentes sobre as demonstrações financeiras individuais e consolidadas da editora Abril Educação S.A, atualmente vinculada ao Grupo empresarial Somos Educação, no mês de dezembro de 2015 os sistemas apostilados de ensino comercializados por esse Grupo empresarial contavam com 967 mil alunos no Brasil. Isso representou crescimento de 4% em relação ao mesmo período de 2014. Desses alunos, nesse mesmo período, 89 mil estavam inseridos no sistema apostilado de ensino OLEM. Quando revelado os números que abrangem os SAEs considerados tradicionais desse mesmo Grupo empresarial, tais como Anglo, pH, SER, GEO e Farias Brito, o sistema OLEM encerrou 2014 com crescimento em número de alunos atendidos de 54% sobre o ano de 2013. Esse aumento significou 41,8 mil novos alunos. No contexto internacional, o OLEM está inserido em mais de duas mil escolas no mundo. Em decorrência da efetivação do Grupo Somos Educação no cenário educacional brasileiro, o faturamento do grupo totalizou, segundo esse relatório, R\$ 336,7 milhões, ou seja, 11% acima dos R\$ 303,0 milhões registrados em 2014.

As informações coletadas indicam uma tendência crescente dos sistemas apostilados no cenário educacional brasileiro, em especial, do sistema OLEM. As escolas brasileiras na busca por suporte pedagógico para o atendimento educacional contratam os sistemas apostilados que oferecem serviços e produtos, tais como materiais didáticos para alunos e professores, incluindo as apostilas; no caso específico do OLEM, os denominados Guias de Atividades. Parece que tais sistemas apostilados, mais do que meros fornecedores de materiais e equipamentos, passam a reproduzir sobre o cenário educacional brasileiro a sua filosofia educacional. Essa realidade educacional reforça a necessidade de uma investigação que realize uma reflexão que perceba a emergência ou não de dinâmicas de homogeneização e

padronização dos comportamentos, por um lado, e o culto da escola a partir da promessa de diploma como garantia da empregabilidade, por outro. Isso sem desconsiderar a filosofia que perpassa o OLEM e sua relação com processos da lógica de massificação/consumo empresarial.

## **Resultados e análises**

### **O processo de padronização dos comportamentos**

Os elementos coletados na análise indicam que a padronização e homogeneização de pensamentos e ações emergem como uma marca da prática pedagógica do OLEM. A forte tentativa de padronização das relações pedagógicas e do trabalho docente, e principalmente dos comportamentos e pensamentos dos alunos, ficam evidentes em vários fragmentos e partes do material analisado.

Na página 8 do Guia de Atividade nível 3 do aluno, por exemplo, pode ser observado a proposta do ensino de um estilo de poema japonês denominado *Haikai*. Nessa atividade, é indicado aos alunos que elaborem um poema no mesmo estilo do apresentado no enunciado da questão, contudo já há o condicionamento do tema central do poema – *seja um líder*. Ao determinar o tema central a ser realizado pelos alunos, seja um líder, o sistema OLEM pressupõe que todos devem ser líderes, visto que está no imperativo e a natureza do tema predeterminada. Dessa forma, expressa a necessidade de estabelecer um padrão de pensamento para os alunos, qual seja, colocar como modelo único na escola a emergência de líderes.

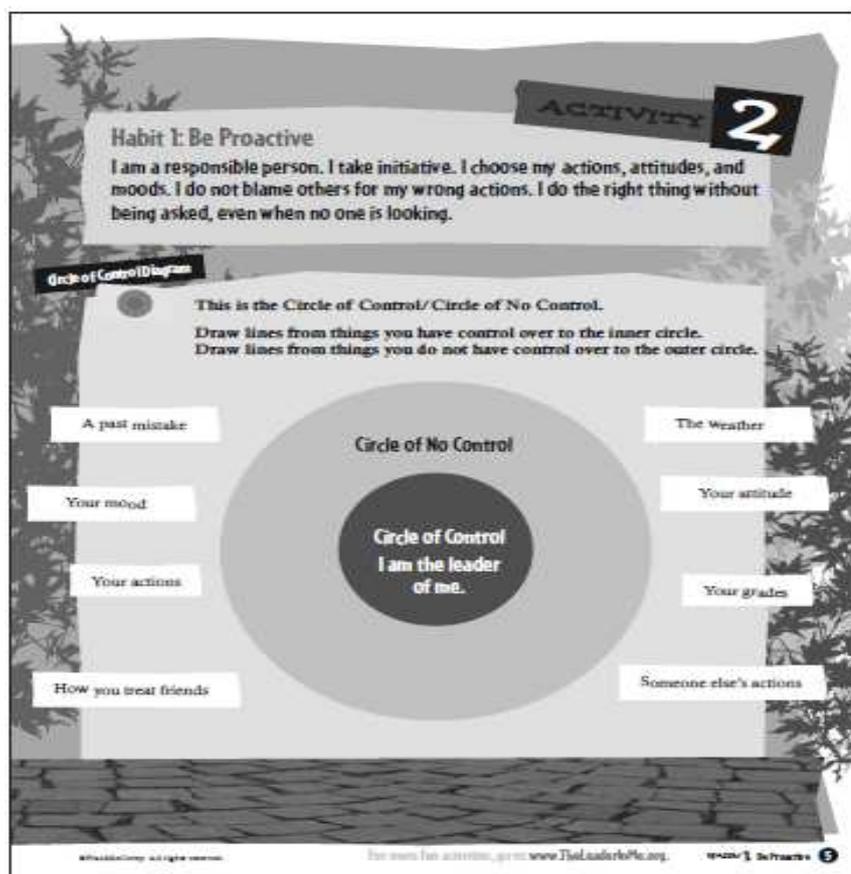
A uniformização do pensamento e das ações também pode ser identificada na normatização da linguagem, a qual deve ser a mesma para todos, pais, alunos e professores, seja no ambiente escolar, seja no ambiente familiar. “Os 7 hábitos criam uma linguagem comum. Quando os envolvidos, professores, demais funcionários, alunos e pais começam a usar uma mesma linguagem” (FranklinCovey, 2016). Supostamente com o objetivo de melhorar a comunicação entre todos, essa linguagem comum deve ser adotada pelas crianças nos seus diversos relacionamentos, bem como pelas pessoas que estão no seu entorno. “Por exemplo, faz uma enorme diferença quando todos entendem o que significa 'fazer primeiro o mais importante' ou 'procurar primeiro compreender' ou 'ser proativo’” (FranklinCovey, 2016). Não é à toa que “escolas que adotam o modelo de liderança do Líder em Mim frequentemente descobrem que os alunos passam a usar essa linguagem não só em sala de aula, mas também entre eles e com os pais” (FranklinCovey, 2015). Ora, como se observa, há no OLEM

significativo esforço de padronização não só da linguagem, mas também, de certa forma, do comportamento e pensamento de todos.

Esse esforço de padronização da linguagem, pensamento e comportamento está eivado do modelo existencial maior a ser aceito por todos, qual seja, o de liderança, como se observa na citação a seguir: “o programa Líder em Mim é um modelo de desenvolvimento de lideranças que se aplica em todas as áreas da escola, dentro e fora da sala de aula, o tempo todo”. A escola e os educadores não podem perder o foco, ou seja: “os educadores usam uma abordagem abrangente e torna o desenvolvimento de lideranças uma parte integrante de tudo o que fazem. Assim, tem impacto sobre diferentes aspectos: currículo, metodologia, tradições, forma de organização, cultura etc”. (FranklinCovey, 2015).

Uma marca do OLEM é que as atividades propostas, de um modo geral, apelam sempre para a conduta de se tornar líder, porém sem muita criticidade sobre o próprio objetivo. Por exemplo, na página 9 do Guia de Atividade nível 3, do professor, assim como na página 8 do Guia de Atividade nível 2, do aluno, há orientação nos seguintes termos: “cite duas situações em que você pode ser um líder e fazer de sua escola um lugar melhor”, “Seja um líder, seja proativo”. Como se observa, não é só a referência constante à liderança, mas à busca constante para criar uma cultura de neutralidade na escola, com ausência de criticidade nas ações e comportamentos. Ora, como relata Adrião (2008), a ausência de criticidade é usada como ferramenta para a padronização dos comportamentos e dos conteúdos propostos pelos SAEs. Esse processo de padronização dos comportamentos e conteúdos é estimulado pelo o sistema OLEM em função da projeção da condição de liderança como finalidade educativa. Na prática, é ensinado às crianças a adaptarem os seus desejos aos valores comercializáveis, sem que, nesse processo de adaptação, essas crianças sejam conduzidas a uma maturidade emocional, social e intelectual (ILLICH, 1974).

Sobre a possibilidade dos alunos apresentarem resistência a sua proposta pedagógica e as suas práticas de padronização, o sistema OLEM se utiliza de diversas ferramentas de controle. Uma delas pode ser notada na segunda atividade do hábito 1 – Seja proativo, disposta na página 5 do guia de atividade nível 3º. Nessa atividade é apresentado o artefato pedagógico denominado de *Diagrama de controle*. O objetivo desse artefato pedagógico consiste em listar na parte central do primeiro círculo as ações em que as crianças teriam o controle, enquanto no segundo círculo são listadas as ações em que as elas não teriam supostamente o controle, conforme figura abaixo.

Figura1 – Diagrama de controle<sup>7</sup>

Fonte: FranklinCovey Education. 2013. Guia de Atividade, nível 3. Edição do aluno.

O uso do diagrama de controle tem como objetivo designar as ações que devem ser priorizadas pelas crianças, utilizando-se da suposta “pretensão” de controle de suas ações e comportamentos dentro do ambiente escolar. Ao determinar as ações que devem ser tratadas como prioritárias pelas crianças, o sistema insere sobre tais sujeitos outro conceito importante, o de Vitória Particular. Isso quer dizer que as conquistas devem ser tratadas como trajetórias individuais, enquanto característica do futuro líder. “Aprenda a ser proativo, a definir seus fins e objetivos, e agir de forma a priorizar o seu atingimento, e você terá conquistado o que Covey chama de vitória pessoal: o autodomínio e a independência”. (FranklinCovey, 2016).

Outro instrumento “pedagógico” de controle e padronização de comportamentos pode ser evidenciado na segunda atividade do hábito 3 – Faça primeiro o mais Importante, página

<sup>7</sup>

Neste texto, utiliza-se a versão em língua inglesa do Líder em Mim. Como mencionado, o material é o mesmo em diferentes partes do mundo. No caso do Brasil, a versão em língua portuguesa é comercializada pelo Grupo Somos Educação. Após vários contatos, visitas e apelos não foi possível ter autorização para análise do material, nem mesmo dentro das bibliotecas da rede de Colégio Motivo. Apenas consultas rápidas foram permitidas.

17. Nessa atividade é possível observar o uso do gráfico de *plus/delta* como um instrumento “pedagógico” que tem o objetivo de servir como dispositivo facilitador para que as crianças consigam separar as coisas mais importantes das coisas menos importantes. Na imagem da tela da figura 2, a seguir, pode-se observar a utilização do gráfico *plus/delta* como instrumento “pedagógico”.

Figura 2 – Segunda atividade do hábito 3

**Habit 3: Put First Things First**

I spend my time on things that are most important. This means I say no to things I know I should not do. I set priorities, make a schedule, and follow my plan. I am disciplined and organized.

**Plus/Delta Chart** Use the Plus/Delta Chart to write what you did after school yesterday.

+ Important Things	Δ Unimportant Things
Examples: helped someone.	Examples: watched TV.

Which of the unimportant things used up the most time?

\_\_\_\_\_

© FranklinCovey. All rights reserved. For more free activities, go to: [www.TheLeaderInMe.org](http://www.TheLeaderInMe.org).

Fonte: FranklinCovey Education. 2013, Guia de Atividade nível 3º edição do aluno.

Para que as crianças possam entender melhor o objetivo da atividade, no enunciado é apresentado o seguinte texto: “Gasto meu tempo com as coisas mais importantes. [...] Eu estabeleço prioridades, defino uma agenda e sigo meu plano. Sou disciplinado e organizado”. Nota-se, pelo próprio comando de utilização do instrumento, que o sistema em questão determina os graus de importância das atividades a serem desempenhadas por elas.

Com a utilização de ferramentas de controle como o artefato pedagógico Diagrama de controle e o uso do gráfico *plus/delta*, o sistema Líder em Mim (OLEM) determina, na prática, como as crianças devem organizar seu tempo, tanto dentro quanto fora da escola. Isso fica mais evidente quando o sistema separa as demandas de tempo das crianças em quatro

categorias, quais sejam: o importante e urgente (Quadrante I), o importante, mas não-urgente (Quadrante II), o não-importante, mas urgente (Quadrante III), o não-importante e não-urgente (Quadrante IV).

As atividades que se concentram nos quadrantes I e II têm como objetivo orientar as crianças a buscarem espaços de liderança dentro e fora da escola. Em geral as atividades colocadas nesses quadrantes envolvem comportamentos voltados a “conquistas” de boas notas escolares, “bons comportamentos”. Esses quadrantes I e II são apresentados como tendo maior importância, pois, conforme o OLEM, eles estariam direcionados às conquistas individuais que, supostamente, garantiriam bons empregos, desenvolvimento financeiro e social aos sujeitos que se submeterem aos rituais de escolarização propostos pelo sistema. A relação de domínio das ações e comportamentos das crianças sendo determinada pelo grau de hierarquia dos quadrantes tem uma ligação direta como a padronização dos conteúdos e comportamentos dos sujeitos envolvidos.

Nesse contexto, os processos de homogeneização e padronização são apontados pelo sistema OLEM como a solução para o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas escolas, porém em uma análise mais atenta, nota-se que a adesão a uma única orientação pedagógica está atrelada à obrigatoriedade de padronizar os conteúdos e os comportamentos de alunos, professores e pais. Assim instituída a padronização dos comportamentos e condutas na escola, volta-se aparentemente ao tecnicismo educacional dos anos de 1970, com a diferença de que agora os meios mais eficazes são desenvolvidos no espaço do campo educacional privado (ADRIÃO, 2008). É relevante afirmar que tais processos de padronização tem uma função importante no que concerne a adaptação desses sujeitos às modernas sociedades de consumo, pois o sistema OLEM trata a escola como a própria sociedade de consumo, com padronizações e modelo individualista de liderança, como se, indubitavelmente, tudo pudesse ser mecanizado. Ele não leva em consideração, por exemplo, o fato de que a escola não está isolada da sociedade, que ela não deve ser vista como um recipiente vazio e distinto de um contexto mais amplo (CUESTA, 2004).

Em suma, após a análise do material, no que concerne a padronização de pensamento, comportamentos e ações, percebe-se que o sistema OLEM se utiliza de um conjunto de conceitos, instrumentos e estratégias que, vendendo como objetivo central o se tornar líder, são impostos a todos. Embora o sistema apostilado OLEM venda essa padronização dos comportamentos como possibilidade para aumento da eficácia dos alunos em uma espécie de corrida escolar, na prática o que se observa é um conjunto de conceitos e práticas que procuram adaptar e consolidar a construção do ser humano massificado e consumidor.

## O diploma como salvação

Nos estudos sobre os limites do processo de escolarização, o diploma sempre emerge como algo que corrompe a natureza do processo pedagógico. Na lógica da escola enquanto tecnologia, o diploma se torna, muitas vezes, mais importante do que o próprio processo de aprendizagem. Além disso, as modernas sociedades de consumo apresentam o diploma como garantia de empregabilidade, o que tem se demonstrado, cada vez mais, uma grande falácia. Essa hipervalorização do diploma pressupõe a concepção de educação como produto, como algo que pode ser explorado pelo mercado e vendido como uma nova tendência do mercado educacional. Nessas condições, os alunos são incentivados a adquirir os diplomas, os quais, muitas vezes, não são garantia de aprendizagens significativas.

A ênfase na educação enquanto produto, consumo e competitividade perpassa o sistema OLEM. Observe-se, por exemplo, as seguintes frases: “*eu sou o líder de mim mesmo, eu estou no controle*”; “*os líderes pensam ganha-ganha*”. Esses são fragmentos encontrados respectivamente, no primeiro círculo central do artefato pedagógico diagrama de Controle, já demonstrado na figura 1, e na página 8 do guia de atividade nível 2 do aluno. Nessa perspectiva, a educação se configura como um mecanismo que não visa à promoção da singularidade humana em sua possibilidade de expressão da criatividade, mas acima de tudo na criação de ofertas de diplomas como garantia de acesso ao mercado de trabalho. Observe-se, ainda, na página 12, a terceira atividade do hábito 2 – Comece com o objetivo em mente, o seguinte enunciado: “na China, a educação é muito importante. [...] Os estudantes da China são líderes de seu sucesso na escola. [...] Sua obrigação é que sejam bem-sucedidos na escola. Quando os estudantes chegam aos 14 anos de idade, eles fazem uma prova muito importante. Se forem bem na prova estão aptos para uma escola melhor, estarão aptos aos melhores empregos”. Esse enunciado demarca a compreensão de que a escola é uma instituição que simplesmente fornece diplomas. Os sujeitos que dela participam são instados a se sentirem em posição de superioridade em relação aos demais sujeitos não escolarizados (ILLICH, 1985).

Essa percepção revela o mito prometeico da promessa de ascensão social que a escola moderna utiliza para manter-se inquestionável. Desse modo, a escola enquanto tecnologia permanece existindo na medida em que a sua função está orientada para promoção de um determinado modelo de ser humano, voltado ao consumo. A noção de educação com produto, como algo que pode ser vendido com certificações, expressa bem a perspectiva do OLEM que direciona sua demanda educacional aos seus consumidores em que “a escola é, em si mesma e enquanto tecnologia, um instrumento que carrega determinados valores implicados em

processos de empacotamento, planejamento e controle” (SILVA, G., 2015, p. 03). O trecho a seguir da introdução do Guia de atividades nível 2, do Professor, expressa bem essa situação: “o Líder em Mim ajuda o aluno a desenvolver habilidades de vida e outras características que são essenciais para que ele possa ser bem sucedido no século XXI”.

Aliás, esse fragmento anterior, em conjunto com outros trechos do material analisado, demonstra que o OLEM valoriza o modelo de sociedade existente, baseado na compreensão de que ser bem sucedido é apenas aquilo que envolve processos de acumulação, especialmente no âmbito econômico. As diversas atividades propostas dentro do livro evidenciam falta de interesse em pensar e/ou propor novas formas de desenvolvimento sustentável ou até mesmo em apresentar novas alternativas que possibilitem admitir uma pausa no fenômeno do crescimento, conforme posto nas modernas sociedades. Pelo contrário, pode-se observar nas atividades propostas nos guias de atividades, que as mesmas reforçam uma sociedade cujo crescimento é visto como uma religião, na qual a escola é uma de suas igrejas (LATOUCHE, 2009; ILLICH, 1985).

O fragmento mencionado antes também leva a pensar, com base nos estudos de Illich (1974; 1985), que o sistema OLEM hipervaloriza os mitos e rituais de promoção escolar, em que os sujeitos são instados a acreditar em promoções sociais gradativas que serão definidas pelo grau de escolaridade que alcançarem. Esses sujeitos quando devidamente escolarizados, conforme assinala Illich (1985, p. 16), são lançados a “confundir ensino com aprendizagem, a obtenção de graus com educação, diploma com competência”. Isso parte da premissa de que “resultado da frequência e da obediência escolar é uma aprendizagem que tem um valor, que o valor da aprendizagem aumenta com a quantidade de informação que ela contém [...] e que esse valor pode ser certificado por graus de diploma” (ILLICH, 1985, p. 52).

Aliás, essa lógica de liderança, econômica e de valorização do diploma desvela na desvalorização das relações humanas, conforme elas são apresentadas nos guias de atividades do OLEM. Por exemplo, identifica-se na página 22 o seguinte enunciado: “Edna está fazendo um depósito em seu cofrinho de moedas. Se ela tirar dinheiro do cofrinho, isso será uma retirada. Assim como você faz depósito e retiradas em seu cofrinho, você faz depósito e retirada em suas relações com as pessoas. Isso se chama Banco Emocional”. Esse enunciado denota que as relações humanas são tratadas pelo OLEM em conformidade com relações estritamente monetárias, desprezando o fato que o ser humano não pode ser reduzido a um ser cujo comportamento é simples e mecânico (ILLICH, 1974).

Convém mencionar que o sistema OLEM é comercializado em conjunto com a promessa da garantia de bons empregos, de se tornar uma pessoa “bem sucedida”. O trecho a

seguir, de alguma forma, expressa isso: “o Líder em Mim foi planejado para ajudar seus alunos a serem bem sucedidos, tanto dentro quanto fora da sala de aula. As várias atividades de dez minutos, aqui apresentadas, irão ajudar os seus alunos a refletir sobre suas vidas, desenvolver habilidades de liderança e traçar metas que os levarão ao sucesso”. Essa promessa condiciona as crianças que participam do processo a uma pressão de se sentirem culpabilizadas caso não consigam atingir as metas propostas que as colocarão na categoria de trabalho que os seus familiares almejam ao disponibilizarem o recurso necessário para tal acesso. A pressão sobre as crianças que participam do processo educacional do OLEM se constitui, dentre outros fatores, pelo conteúdo pedagógico do sistema, que se apresenta como qualquer outro processo mercadológico moderno. Levam incontestavelmente os sujeitos a adaptarem seus desejos em conformidade com uma sociedade de bem de consumo cuja realidade revela a desproporção entre os usuários da escola e a objetividade de suas promessas (ILLICH, 1985).

As promessas de empregos a partir dos diplomas sempre contribuíram para monopólio da escola moderna (ILLICH, 1974). E mais ainda, com advento do avanço dos SAEs, o mito da escola enquanto espaço de promoção social é reforçado. Esses aspectos podem ser evidenciados ao analisar o fragmento encontrado na terceira atividade da página 18, a seguir: “a Índia é um dos países mais populosos do mundo. Há mais de 1 bilhão de pessoas na Índia! E, por haver tantas pessoas, os estudantes sabem que é preciso ter instrução para conseguir um emprego quando crescerem. A instrução é a melhor maneira de eles serem bem-sucedidos em sua vida de adultos”. Nota-se que o prolongamento dos processos de escolarização é apontado como condição obrigatória para garantia de bons empregos, porém, conforme os estudos de Canário (2002; 2008) e Illich (1974; 1985), essa promessa dificilmente se concretiza, ao contrário, a escola acaba por produzir frustrações, justamente porque é difundida como garantia de integração social por meio do acesso aos diplomas.

Em suma, o sistema OLEM parte do princípio da cultura do crescimento interminável (LATOUCHE, 2009) como um aspecto positivo da modernidade. Ao mesmo tempo, em que propaga a hipervalorização do diploma, como estratégia de legitimação da escola em nome de uma suposta empregabilidade. Por consequência, conforme Illich (1985, p. 87), a nova igreja do mundo é a indústria do saber, que ao mesmo tempo é a “fornecedora do ópio e lugar do trabalho durante um tempo cada vez maior da vida das pessoas”. Como resultado disso, a escola que nasceu para incorporar as pessoas ao Estado industrial, e que serviu para a derrocada do feudalismo, tornou-se um “ídolo opressor” que já nem consegue proteger

aqueles que já foram escolarizados, de modo a produzir desigualdades em todos os níveis (ILLICH, 1985).

### **A radicalização da escola enquanto empresa**

Abordar o sistema apostilado necessariamente envolve o atrelamento da escola à lógica mercadológica. Além dos elevados índices de lucratividade que envolve a comercialização das apostilas, visto que elas são isentas de impostos, não implica no pagamento de autoria e, ao mesmo tempo, é um dos preços liberados pelo governo dentro do ambiente escolar, há, evidentemente, o conjunto de valores e interesses das empresas os quais podem ser inseridos na própria formatação do material. Isso coloca, por outro âmbito, em debate o velho problema da relação educação e sociedade (ILLICH, 1974; 1985; CANÁRIO, 2002; 2008), bem como, em termos mais recentes, o *empresariamento* da escola e suas limitações. Canário (2002), por exemplo, aponta o equívoco na pedagogização das relações sociais na escola.

Essa vinculação do OLEM à lógica empresarial, implicando nisso uma radicalização da escola enquanto empresa, pode ser observada, por exemplo, na parte final do Guia dos pais, conforme figura 3 abaixo. Nessa figura, há um discurso que delega unicamente aos sujeitos escolares a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso. Ao sugerir que todos aprendam suas funções e que sejam exemplos de comportamentos eficazes necessários para o desenvolvimento e sucesso pessoal, o sistema expressa esse discurso que trata de convencer os sujeitos de sua condição natural de competitividade, ignorando, por exemplo, os aspectos que envolvem a coletividade.

Figura 3 – Guia dos Pais

**Sua escola ou seu filho serão a próxima história de sucesso do programa *O Líder em Mim*?**

Desenvolvido a partir das melhores práticas e lideranças inovadoras de educadores bem-sucedidos do mundo inteiro, o processo do programa *O Líder em Mim* da FranklinCovey auxiliará as escolas a desenvolver alunos que estejam prontos para o sucesso no século XXI, com habilidades e características fundamentais, como:

- Confiança e credibilidade
- Forte ética de trabalho
- Motivação e iniciativa
- Habilidades de solução de problemas
- Determinação de metas

- Habilidades interpessoais eficazes
- Senso de trabalho em equipe
- Valorização da diversidade em um mercado global.

Além disso, as escolas se beneficiarão de uma cultura em que os problemas disciplinares diminuem, a pontuação das provas aumenta e os membros da equipe envolvida contribuem com o maior e melhor de seus talentos e esforços.

**Qual é o processo para iniciar o programa *O Líder em Mim*?**

O diagrama mostra um processo linear com três etapas principais: INSPIRAR, PARTICIPAR e INTEGRAR. Cada etapa é representada por uma seta apontando para a direita, conectadas por uma linha horizontal superior com pontos de conexão. Abaixo de cada etapa há um ícone de uma seta apontando para a direita e um texto descritivo.

**INSPIRAR**

- **Diá de Visão** para criar uma visão de grandesa e inspirar a participação dos professores e funcionários.

**PARTICIPAR**

- **Os 7 hábitos dos Profetas Alcançáveis Eficazes** adaptado para o ambiente educacional.

**INTEGRAR**

- **Diá do Plano de Implementação**, incluindo treinamento e um rico conjunto de apostilas e ferramentas online para ajudar a integrar os princípios de grandesa no currículo escolar principal existente.

Fonte: FranklinCovey Education. 2013. Guia dos Pais.

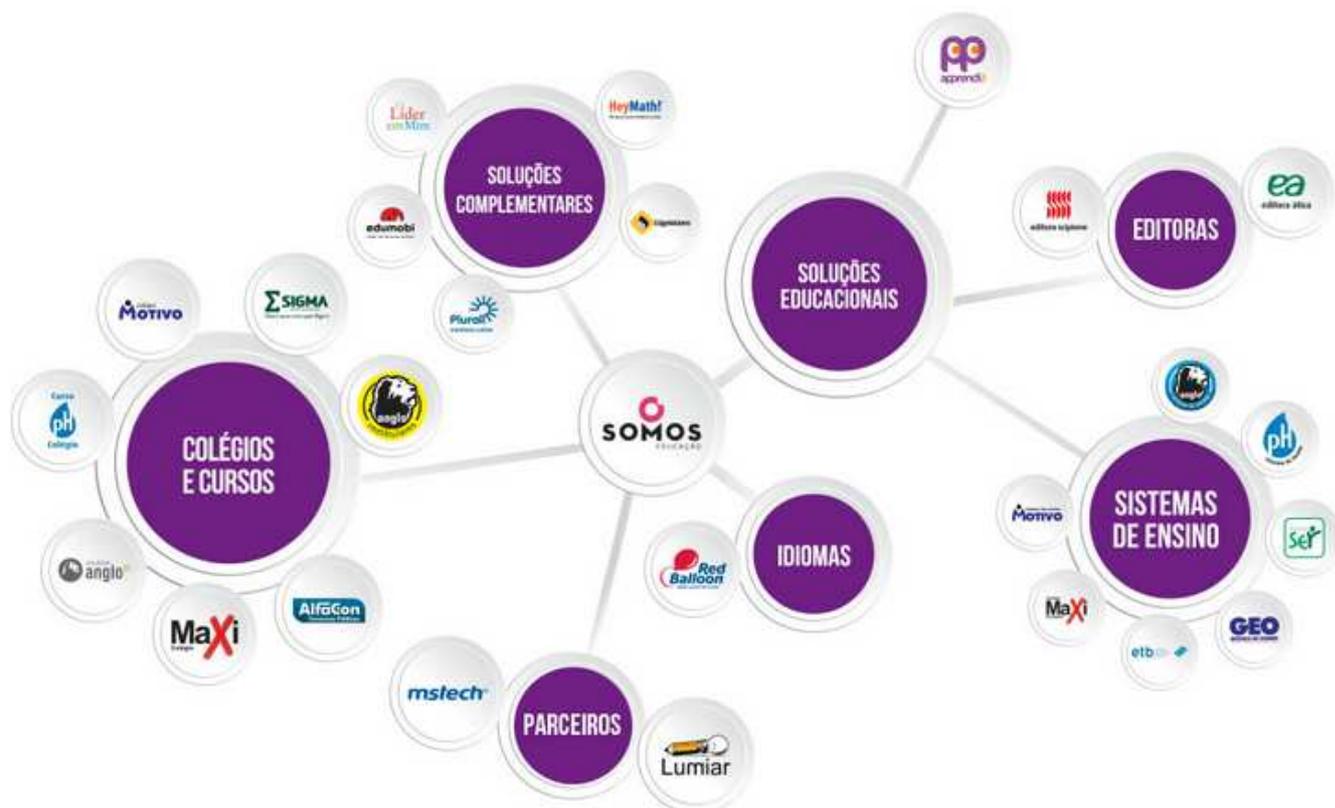
Essa busca pelo *empresariamento* da educação pode ser observada quando o sistema OLEM, por meio de um conjunto de pacotes de conhecimentos e atividades de ensino, pretende fazer crer que o desenvolvimento cognitivo e pessoal das crianças depende, necessariamente, do consumo de tais programas e pacotes. Os alunos são encorajados a copiar modelos e metas pessoais do líder empresarial, e são incentivados a melhorar o seu desempenho através do uso de ferramentas como o caderno de liderança, marcadores de dados e cadernos de dados, além das mais de 40 atividades dispostas nos guias de atividades. O progresso de uma escola e dos alunos dentro do OLEM é monitorado e avaliado por treinadores e formadores com lógica empresarial. Esse modelo apresenta-se muito semelhante ao modelo empresarial de controle, e é uma das características marcantes que evidencia a radicalização da escola sobre uma lógica empresarial. Além disso, merece questionamento sobre até que ponto o modelo de ser humano líder empresarial pode, em uma perspectiva de formação humana mais ampla (RÖHR, 2011), ser definido como o modelo de sucesso. Pelos inúmeros relatos de empresários considerados bem sucedidos, é comum vislumbrar que, embora figurem muitas vezes na lista de mais ricos da Forbes, são considerados verdadeiros fracassos nos seus relacionamentos emocionais, familiares, conviviais etc. Em boa parte dos

casos a busca frenética pelo sucesso financeiro e pelo lucro não é compatível com a existência de uma vida de realização plena.

Nesse processo, que coloca como meta final o tornar-se líder, o OLEM, como se observa na figura anterior, provoca os pais a aceitarem como modelo existencial, como valores fundamentais, justamente os valores e modelos da lógica empresarial e, além disso, são levados à ilusão de que são capazes de dirigir racionalmente e instrumentalmente todas as escolhas. Essa ilusão acontece em decorrência da própria ambivalência em que o contexto neoliberal assumiu diante dos consumidores (LATOUCHE, 2009).

Enquanto os consumidores, nesse caso os pais e os alunos, são provocados a fazerem escolhas que, supostamente, propiciam benefícios aos seus filhos, o sistema OLEM exerce significativa importância no âmbito dos processos de captação de consumidores, no universo de diversas práticas pedagógicas proporcionadas pelo próprio sistema e, de certo modo, contribuem para a própria consecução da radicalização da escola enquanto empresa, desvelando a filosofia que perpassa o sistema de ensino em análise, conforme fica ilustrado no gráfico abaixo que delinea a “cesta de produtos” do Grupo Somos para a educação. Não é à toa, pois, que a composição do Grupo envolve investidores internacionais (muitas vezes os investidores e grandes empresários são referidos como tubarões na linguagem mercadológica. Por que será?).

Figura 4. Quadro de produtos do Grupo Somos Educação



Fonte: *site* institucional do Grupo Somos Educação. Acesso em 23.01.2017.

Em síntese, o que se observa da análise do material é que a lógica empresarial perpassa como fio de Ariadne a compor o caminho dos sujeitos educativos. De um lado, ao colocar como modelo e meta o líder empresarial, o sistema OLEM apresenta e desenvolve um conjunto de valores que implica na consolidação desse tipo humano. Ao mesmo tempo, não apenas os valores presentes no material, mas também a forma como é constituído todo o processo em formato de “cesta de produtos” a serem consumidos, aceitos e comprados por pais e alunos implica na reafirmação da escola enquanto empresa, ou seja, uma radicalização que aponta para a eliminação de um conjunto de valores e modelos humanos que promovem existências outras que não aquela empresarial, a qual, não necessariamente, pode ser considerada como a mais saudável em uma perspectiva de desenvolvimento mais integral do ser humano (RÖHR, 2011).

### Considerações Finais

Este artigo apresentou os resultados de pesquisa de TCC, cujo objetivo central foi analisar criticamente o sistema apostilado Líder em Mim (OLEM), tendo como referencial

teórico a escola enquanto tecnologia (ILLICH, 1974). Diante da crise de sentido e legitimidade vivenciada pela escola moderna, os sistemas apostilados tem sido apresentados como a solução para todos os problemas. A questão é saber se de fato isso é possível a partir dos sistemas apostilados, especialmente em função de sua constituição dentro do universo empresarial. Nesse sentido tornou-se relevante pesquisar a filosofia que permeia os sistemas apostilados de ensino, nesse caso o OLEM, no sentido de saber se tal filosofia reforça e/ou potencializa a produção de indivíduos massificados/consumidores por parte da escola, em conformidade com os objetivos ocultos dessa instituição educativa enquanto tecnologia hegemônica do educativo nas modernas sociedades de consumo.

É nesse contexto que a pesquisa procedeu a análise hermenêutica de Guias de Atividades dos alunos e professores do OLEM, níveis 2 e 3. Foi analisado, ainda, o Guia destinado aos pais. A análise se concentrou em três eixos, quais sejam: a) a padronização dos comportamentos; b) o diploma como salvação; c) a radicalização da escola enquanto empresa. De um modo geral, os dados coletados permitiram perceber que o OLEM está permeado pela lógica das modernas sociedades de consumo/massificação. Há, no material, um conjunto de conceitos e estratégias que remetem ao esforço de produção de indivíduos massificados por parte da escola, em conformidade com as características de um modelo de desenvolvimento/consumo (LATOUCHE, 2006). Além disso, a forma como aborda os conteúdos e estratégias pedagógicas nos Guias de Atividade, o sistema OLEM pautam um modelo de educação que rearticula os objetivos ocultos da escola enquanto tecnologia hegemônica do educativo nas modernas sociedades de industriais (ILLICH, 1974).

Identificou-se que a busca pela padronização dos comportamentos das crianças é uma característica marcante do OLEM. Pôde-se observar, ainda, que o sistema OLEM desconsidera a autonomia dos profissionais da educação e acaba confundindo conhecimento com informação. Esse processo de padronização dos conteúdos e comportamentos conduz a uma dinâmica de massificação dos sujeitos, como é o caso, por exemplo, de determinar as atividades que devem ser priorizados pelas crianças, desconsiderando vários dos aspectos característicos da infância. Essa padronização não está apenas nas atividades, mas ela é também em termos de modelos humanos, visto que a noção de líder empresarial emerge como o modelo a ser seguido em todos os domínios pedagógicos.

Com referência a segunda seção de análise *O diploma como salvação* é importante ressaltar que o OLEM expressa o seu atrelamento às modernas sociedades de consumo no sentido em que reforça a ideia de que os diplomas e a obtenção de graus de escolarização

garantirão aos alunos a possibilidade de ocupar os “melhores” empregos. São evidenciados dois pontos conflituosos nessa relação, o primeiro diz respeito à certificação e à mercantilização da aprendizagem, pois a escola, e, portanto, os certificados já não garantem as promessas que outrora cumpriam. Os sistemas apostilados, no caso em específico, o sistema OLEM, começam a fazer uso da certificação como mais um *status* da empregabilidade, para a validação de seus produtos aos clientes. Por fim, diante de tais promessas a escola amplia, por meio de uma “cesta de produtos”, o monopólio da educação.

Em relação à *radicalização da escola enquanto empresa*, do ponto de vista das questões analisadas nos guias de atividades, o OLEM é organizado, visivelmente, sobre uma lógica empresarial. Constatou-se que a qualidade da educação oferecida pelo sistema tem suas raízes em modelos de consumo/massificação. Esse aspecto envolve a radicalização da escola enquanto empresa e demonstra uma concepção de escola que o sistema tem. Assim educação, que poderia ser um instrumento essencial para a mudança da estrutura excludente das modernas sociedades de consumo, com o advento dos sistemas apostilados, podem se tornar em um instrumento ainda mais violento a serviço de processos de dominação.

Em síntese, o sistema OLEM que, aparentemente, se apresenta com o discurso de que irá resolver os problemas relativos a crise de sentido e legitimidade da escola moderna, ao se basear em forte atrelamento a lógica da sociedade de massa e de consumo, e ao encarar a educação sobre o prisma empresarial, enquanto algo que deve ser consumido em termos de pacotes prontos, na prática está apenas reafirmando alguns dos vícios ocultos da escola, os quais estão na origem da crise de sentido e legitimidade dessa instituição. A análise dos dados mostra que, na verdade, o sistema OLEM representa uma radicalização do empresariamento da educação e isso, antes do que trazer uma educação mais completa, de melhor qualidade, irá reforçar alguns dos vícios dos quais é urgente serem superados dentro da escola. Trata-se, como escreve Illich, da necessidade de se resgatar a educação como direto e não como uma mercadoria. Enquanto dimensão humana, a educação não pode ser submetida à lógica mercantilista, o conhecimento não corresponde a pacotes prontos de lições, e os alunos e pais não são clientes consumidores acríticos. Só a partir do momento em que se compreenda que a reinvenção da escola passa pela superação de alguns dos compromissos dessa instituição com o modelo de sociedade industrial é que, finalmente, será possível vislumbrar alternativas que apontem para aprendizagens criativas, significativas e conviviais.

## Referências

- ABRIL EDUCAÇÃO S.A. **Demonstrações Financeiras Individuais e Consolidadas em 31 de dezembro de 2014 e Relatório dos Auditores Independentes**. Disponível em: <<http://ri.somoseducacao.com.br/ptbr/InformacoesFinanceiras/Documents/DFs%204TRI14%20-%20Final.pdf>> Acesso em: 03 jul, 2016.
- ADRIÃO, T. et al. (coord.). **Estratégias municipais para a oferta da educação básica: uma análise das parcerias público-privado no estado de São Paulo**. 2008. 366p. Relatório de Pesquisa – Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro.
- AMORIN, I. F. de. **Reflexões críticas sobre os sistemas apostilados de ensino**. Tese (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara. 2008.
- BEGO, A. M. **Sistemas Apostilados de Ensino e Trabalho Docente: estudo de caso com professores de Ciências e gestores de uma rede escolar pública municipal**. 333 f. Tese (Doutorado em Educação para Ciências) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru. 2015.
- BUNZEN, C. S. O antigo e o novo testamento: livro didático e apostila x apostila escolar. **Revista Ao Pé da Letra** (UFPE), página 35-46, n. 3, volume 1, Recife, 2001.
- CANÁRIO, Rui. **A Escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- \_\_\_\_\_. **As escolas e as “dificuldades de aprendizagem”**. São Paulo: Ed. São Paulo, 2008.
- CORETH, Emerich. **Questões fundamentais da Hermenêutica**. São Paulo/SP: Ed. Pedagógica e universitária Ltda, 1973.
- COMENIUS, João Amós. **Didática Magna**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- CUESTA, Raimundo. La escolarización de masas: um sospechoso y “feliz” consenso transcultural. **Cuadernos de Pedagogia**, Espanha, número 334, p.81-85, abril de 2004.
- \_\_\_\_\_. La escuela y el huracán del progreso. ¿Por qué todavía hoy es necesaria historia de la escolarización de masas? **Indaga**, Espanha, número 4, p. 53-94, 2006.
- DI PIETRO, Leila Oliveira. **Desescolarização ou escolarização da sociedade? Desafios e perspectivas à educação**. 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/91061/260131>>. Acesso em 26 mar. 2016.
- FranklinCovey. **O Líder em Mim: Guia do Estudante**. 2015. Disponível em: <<http://www.swainhouse.co.uk/files/leader/Facilitator/Level%202%20Teachers%20Guide.pdf>> Acesso em: 03 set, 2016.

FranklinCovey. **O Líder em Mim**: Guia do Professor. 2015. Disponível em:  
<<http://www.swainhouse.co.uk/files/leader/Facilitator/Level%203%20Teachers%20Guide.pdf>  
> Acesso em: 03 set, 2016.

FranklinCovey. **O Líder em Mim**: Guia dos Pais. 2015. Disponível em:  
<[http://www.anglopinda.com.br/olem/olem\\_guia\\_dos\\_pais.pdf](http://www.anglopinda.com.br/olem/olem_guia_dos_pais.pdf)> Acesso em: 03 set, 2016.

FranklinCovey. **O plano da obra**. 2016. Disponível em:  
<<http://www.olideremmim.com.br/plano-obra> > Acesso em: 04 set, 2016.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1985.

\_\_\_\_\_. **Educação sem Escola?** Porto/PT: Ed. Teorema, 1974.

\_\_\_\_\_. **La convivencialidad**. Barcelona/ES: Ed. Vírus, 1978.

LATOUCHE, S. **Pequeno tratado do decrescimento sereno**. São Paulo/SP: Martins Fontes, 2009.

MOTTA, Eduardo de Souza. **Indústria cultural e o sistema apostilado**: a lógica do capitalismo, Cadernos Cedes, ano XXI, nº 54, agosto/2001. Disponível em:  
<<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v21n54/5272.pdf>>. Acesso em 09 mar. 2016.

REIMER, Everett: **A Escola está morta**: alternativas em educação. 2. Ed. Trad. Tonie Tomson. Rio de Janeiro/RJ: Francisco Alves, 1971

RÖHR, Ferdinand. Espiritualidade e formação Humana. **Poiésis**. Revista do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina. Disponível em:  
<[file:///C:/Users/perito/Downloads/748-1062-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/perito/Downloads/748-1062-1-PB%20(2).pdf)>. Acesso em: 031 jan. 2017.

SAVIANI, D. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. 12. Ed. Campinas/SP: Autores Associados, 1997.

SILVA, Edimar Aparecido. **Sistemas apostilados de ensino**: as percepções dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental de Álvares Machado-SP. 2013. 239 f. Dissertação (mestrado) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

SILVA, G.A naturalização da escola enquanto tecnologia. **Revista Filosofia e Educação**, Campinas, São Paulo, p. 27-56, 2015. Disponível em:  
<<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/rfe/article/viewFile/7164/6131>> Acesso em 09 mar. 2016.