

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA NECESSIDADE DE NOSSO TEMPO?

Gilberto Luiz Alves¹

Universidade para o Desenvolvimento do Estado e Região do Pantanal (UNIDERP)
gilbertoalves@terra.com.br

RESUMO:

Este trabalho objetiva discutir aspectos negligenciados na produção teórica dos especialistas organizados em torno da temática formação de professores e, como decorrência, nas práticas dos cursos de capacitação correspondentes. Entre eles, enfatiza a importância de o educador entender o que é a escola moderna, a organização manufatureira do trabalho didático que lhe é pertinente e o professor, o especialista a elas associado. Intenta evidenciar que, enquanto esses aspectos forem negligenciados, os cursos de capacitação de professores permanecerão ineficazes, tanto no que se refere ao preparo técnico de profissionais para o exercício das funções da nova instituição educacional demandada pela sociedade, em especial para a produção de uma nova forma de organização do trabalho didático, quanto para torná-los cidadãos, sujeitos das transformações da educação e da sociedade.

Palavras-chave: História da Educação; Formação de professores; Organização do trabalho didático; Funções sociais da educação escolar.

FORMATION OF TEACHERS: A NEED OF OUR TIME?

ABSTRACT:

This work has as a main goal to discuss aspects neglected in the theoretical production of the specialists organized around the thematic formation of teachers and, as consequence, in practices of the corresponding qualification courses. Among them, it emphasizes the importance of the educator understand what is modern school, the manufacturer organization of the didactical work which is related to him and the teacher, the specialist associated to them. It intends to evidence that, while those aspects have been neglected, the teachers qualification courses will remain ineffective as much what refers to the technical preparation of professionals to exercise the functions of the new educational institution demanded by the society, in special for the production of a new form of didactical work organization, as make them citizens, subjects of the transformations of the education and the society.

Key-words: History of the Education; Formation of teachers; Didactical work organization; Social functions of the school education.

INTRODUÇÃO

Esta reflexão leva em conta a grande concentração de estudos e pesquisas na área de formação de professores, mas, sobretudo, aspectos sistematicamente negligenciados em seus resultados. Não pretende fazer um mergulho ao interior da produção da área e analisar todas as suas facetas, mas objetiva focalizar e problematizar, exclusivamente, esses aspectos.

Do ponto de vista teórico, a análise decorre do conteúdo do livro **A produção da escola pública contemporânea** (ALVES, 2005a, 276 p.). Seus pressupostos são distintos dos cultivados pelos especialistas devotados à formação de professores, daí as

o próprio título, colocado sob a forma interrogativa, denota o questionamento de fundo: as necessidades sociais, em nosso tempo, demandam realmente a formação de professores? O encaminhamento de uma resposta exige a explicitação histórica do que é o professor e do que é o seu fazer no âmbito da organização do trabalho didático ainda dominante nas escolas de nossos dias. Essa é a questão geral que baliza a análise.

Ao mesmo tempo em que se constata o grande número de grupos de pesquisa centrados na temática formação de professores, no Brasil, verifica-se que a produção do conhecimento basicamente reitera a forma de se fazer educação dentro das escolas. Assim sendo, contribui, sobretudo, à reprodução da anacrônica organização do trabalho didático dominante e não à sua transformação. Isso se patenteia, inclusive, na concepção dos cursos de treinamento e capacitação de professores, adversa à produção de uma nova instituição educacional que responda às necessidades sociais de nosso tempo.

Intentando contribuir para a produção da nova instituição educacional e do novo educador demandados pela sociedade, hoje, são expostos na seqüência alguns dos aspectos mais negligenciados na produção teórica da área de formação de professores. Para que sejam repensados os pressupostos da formação dos profissionais da educação e para que se tornem eficazes novas práticas a serem disseminadas nos cursos de capacitação correspondentes, é essencial a superação das lacunas apontadas.

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES TEM NEGLIGENCIADO O CONHECIMENTO HISTÓRICO DA ESCOLA MODERNA, DO PROFESSOR E DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO

Quem analisa a organização do trabalho didático, tal como se realiza nas escolas de nosso tempo, verifica que preserva e reproduz as mesmas características contidas na concepção de Comenius, exposta na obra clássica **Didáctica Magna** (COMÊNIO, 1976, 525 p.). Essa questão, desenvolvida amplamente no livro **A produção da escola pública contemporânea** (ALVES, 2005a, 276 p.), por ser essencial ao entendimento deste texto, tem os seus aspectos mais centrais resumidos na seqüência.

Comenius, reconhecido como o principal mentor da escola moderna, combatia, à sua época, a relação educativa feudal, que se dava entre o preceptor, de um lado, e o discípulo, de outro. Afinado com os princípios da Reforma protestante, este genial educador morávio reivindicava a “*escola para todos*”, daí ter reconhecido a impossibilidade daquela relação educativa manter-se, pois encarecia sobremaneira os serviços educacionais. O barateamento desses serviços era uma condição material indispensável para viabilizar a expansão dos serviços escolares, principalmente entre os destituídos de maiores posses. Comenius reconheceu, ainda, que o próprio preceptor, um sábio cujos serviços exigiam régios estipêndios, era um obstáculo à educação que a humanidade começava a demandar. Para propor uma nova relação educativa, já não mais a de um preceptor que tinha sob a sua responsabilidade um discípulo ou um pequeno grupo de discípulos, mas a de um educador que deveria se dirigir a um coletivo numeroso de estudantes, Comenius enfrentou, inclusive, a necessidade de pensar uma nova instituição social. E concebeu-a tendo como parâmetro as

manufaturas, que, à época, estavam em expansão e revolucionavam o artesanato medieval. Das manufaturas, apropriou-se, sobretudo, da divisão do trabalho, recurso responsável pela elevação da produtividade do trabalho, por força da especialização dos trabalhadores em uma ou poucas operações do processo de trabalho. Essa especialização os levava a um ritmo febril na realização das operações correspondentes, determinado pelo condicionamento de movimentos do corpo executados repetitivamente. A base técnica continuava sendo a do artesanato, mas o dado distintivo da manufatura e que representava um salto de qualidade, frise-se mais uma vez, era a divisão do trabalho.

Para evidenciar como este homem afinado com os avanços de seu tempo pensou o trabalho didático sob a perspectiva da manufatura, é de se realçar a divisão em etapas que lhe impôs, configurada por meio das séries e dos níveis de ensino na escola moderna. Estabeleceu com clareza, igualmente, as áreas de conhecimento integrantes do plano de estudos. Essas novidades, associadas à materialidade física da instituição social que concebeu, produziram um profissional original, distinto do preceptor: *com o bispo morávio nasceu o professor*.

Como o próprio artesão em relação ao seu ofício, o preceptor dominava todo o processo de formação de um jovem. Contratado, quase sempre, para acompanhar o processo de educação de seu discípulo, desde tenra idade, dava por concluído o seu mister quando o jovem assimilava o que de mais avançado estava compreendido nas humanidades clássicas. Já o professor comeniano tornou-se um profissional parcial, que passou a trabalhar com um determinado nível de escolarização e/ou com uma área de conhecimento. Portanto, o professor realizou-se, também, como um trabalhador especializado. Mas Comenius foi mais longe. Reconheceu a quantidade exígua de pessoas que, naquela conjuntura histórica por ele vivida, poderia dedicar-se ao magistério. Afinal, não havia tantos homens de formação reconhecida, em sua época, mesmo entre os que sabiam ler e escrever, para atender como professores à demanda de educação para todos. Por isso, desenvolveu, inclusive, a tecnologia fundamental que deveria mediar a relação entre o professor e o aluno: *o manual didático*.

No manual didático o bispo morávio depositou a sua convicção de assegurar a transmissão do conhecimento, à margem de dificuldades derivadas do desconhecimento do professor. Logo, esse instrumento de trabalho foi pensado como a condição que garantiria a transmissão do conhecimento no nível desejável. Por fim, para sediar a relação educativa de professores, de um lado, e um avultado número de alunos, de outro, ele pensou o espaço escolar tal como o conhecemos: basicamente, um prédio com diversas salas de aula, dependências administrativas e um pátio pouco amplo. Era o que bastava à formação intelectual das crianças e dos jovens. Estava delineada, portanto, a organização do trabalho didático conferida por Comenius à escola moderna.

Feita essa exposição inicial, por ser uma categoria central na discussão ora travada, deve ser realçada a acepção atribuída à expressão organização do trabalho didático. No entendimento adotado ela incorpora: a) a relação histórica educador-educando; b) a mediação exercida pelos procedimentos do professor, pelos conteúdos didáticos e pelas tecnologias educacionais c) e a materialidade espacial e arquitetônica onde tal relação se dá. (ALVES, 2005b, p. 10-1).

Retomando Comenius, constata-se que, ao conceber a escola moderna, desenvolveu uma precisa concepção de organização do trabalho didático, cujos três elementos fundamentais podem ser descritos da seguinte forma: 1) a relação educativa concebida colocou de um lado o professor e, de outro, um coletivo de alunos organizado como classe; b) os procedimentos didáticos do professor e os conteúdos programados para a transmissão passaram a ser ditados pela própria tecnologia

educacional fundamental, então concebida, o manual didático c) e o espaço da relação educativa restringiu-se à sala de aula, pois, até então, a educação resumia-se à formação intelectual.

COMO CONSEQÜÊNCIA, O PROFESSOR DESCONHECE O DESCOMPASSO ENTRE A SUA CONCEPÇÃO DE TRABALHO DIDÁTICO E A MATERIALIDADE DA ESCOLA MODERNA

Enquanto a materialidade da escola se desenvolvia segundo as prescrições comenianas, a consciência dos professores evoluía num sentido paradoxalmente oposto. Isto é, enquanto o surgimento da escola impunha uma organização do trabalho didático de natureza manufatureira, os professores, agora especializados, resistiam a esse desenvolvimento e mantinham suas consciências atreladas ao trabalho artesanal. Daí a sistemática defesa da *pedagogia do aprender fazendo*. É o que nos demonstra o instigante livro **Nostalgia do mestre artesão** (SANTONI RUGIU, 1998, 167 p.). Mas, tanto a materialidade manufatureira da escola quanto a consciência artesã dos professores ataram a educação escolar ao passado e explicam, ainda hoje, a renitência com que se mantém aferrada a instrumentos de trabalho superados.

O processo de formação dos professores, em nossos dias, só faz reiterar essa dissonância. Por continuarem reproduzindo a organização manufatureira do trabalho didático e, ao mesmo tempo, por induzirem à crença em uma autonomia do docente na direção do processo de formação de crianças e jovens, os cursos de formação e treinamento de professores produzem profissionais que realizam diuturnamente, também eles, uma prática que reforça a dissonância. Esses cursos são fundamentais, portanto, para manter a escola manufatureira tal como se encontra e, ao mesmo tempo, para cultivar o mito do professor que impõe direção autônoma ao trabalho didático. Em resumo, por aferrarem a escola ao passado e por resistirem à mudança, esses cursos de formação e treinamento de professores são politicamente reacionários.

COMO OUTRA CONSEQÜÊNCIA, O PROFESSOR NÃO ENTENDE O ANACRONISMO DA ESCOLA, DE SI MESMO ENQUANTO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO E DE SEU INSTRUMENTO DE TRABALHO, O MANUAL DIDÁTICO

Opondo-se às demandas contemporâneas, o fato é que a *forma de organização do trabalho didático* fundada por Comenius no século XVII, sob a inspiração da organização manufatureira do trabalho, se cristalizou e ainda submete o dia a dia da escola. O manual didático, o instrumento de trabalho por excelência do professor, preconizado e aperfeiçoado pelo autor de **Didática Magna**, ainda domina e dá a tônica à atividade de ensino. Reconheça-se, mais uma vez, que a organização comeniana do trabalho didático respondeu a uma necessidade social premente, à época em que viveu o bispo morávio, pois estava emergindo o imperativo de difusão da educação para todos, quando limitados eram os recursos para efetivá-la. Limitado era o acesso ao livro clássico, cuja produção não havia ainda sido revolucionada pela máquina moderna, o que resultava em escassez quantitativa e elevado custo. Exíguo era o contingente de pessoas que dispunha de conhecimento suficiente para o exercício do magistério. A infra-estrutura física era incipiente e improvisada. Essas considerações situam os parâmetros adequados para o entendimento da razão de ser do empreendimento de

Comenius e, nele, da função atribuída ao manual didático, instrumento de trabalho no qual era depositada a responsabilidade maior pela transmissão do conhecimento. Esse instrumento, além de corresponder à meta relativa ao grau de conhecimento a ser assimilado pelo aluno, denotaria, também, o escasso conhecimento que seria de se esperar do professor e resumiria, ainda, um programa de conteúdos informativos, disposto em uma ordem dada por seqüência e relacionamento, a ser executado através de procedimentos técnicos fixados previamente. O quadro exposto justifica, em paralelo, o motivo de o estabelecimento escolar ter rompido, desde então, com a utilização de livros clássicos no seu dia a dia. A organização do trabalho didático, criada por Comenius, representou uma ruptura com o conhecimento culturalmente significativo e a instauração do império do manual didático no espaço escolar.

Grave é o fato de que as pesquisas contemporâneas vêm demonstrando que o manual didático, elaborado por compendiadores, realiza, sobretudo, a vulgarização do conhecimento (UNICAMP, 1989, 255 p.). Se essa prática poderia ser concebível à época em que viveu Comenius, em função da necessidade emergente de “*ensinar tudo a todos*”, agravada pelo fato de estar na sua fase embrionária a difusão das habilidades de ler e escrever, hoje nada mais a justifica. O homem, com os mais diferentes recursos, desde o livro suficientemente barateado e universalizado até os meios de comunicação de massa e a informática, tem acesso imediato ao conhecimento produzido nos centros científicos mais avançados do mundo e consulta bibliotecas e arquivos das mais expressivas instituições culturais do universo. Mas, paradoxalmente, o conhecimento culturalmente significativo, que circula por diversos canais da sociedade, atingindo famílias, empresas e, inclusive, muitas das instituições públicas, não penetra o espaço da escola, a instituição social que celebra como sua a função de transmitir o conhecimento.

Em síntese, ainda hoje a organização do trabalho didático criada por Comenius confere à atividade dos professores, extemporaneamente, as características típicas do trabalho manufatureiro dominante no século XVII, a época vivida pelo bispo morávio. Entre os preços que os homens pagam por esse anacronismo, em nossos dias, um dos mais sérios é a impossibilidade de ascender, através da educação escolar, ao conhecimento humano culturalmente significativo. Ao realizar-se por meio do manual didático, a transmissão do conhecimento na escola, reafirme-se, se identificou, de fato, com a difusão do conhecimento vulgar.

COMO CONSEQÜÊNCIA DO DESPREPARO TEÓRICO, OS PROFESSORES TÊM DIFICULDADE PARA SITUAR O PONTO DE PARTIDA DA TRANSFORMAÇÃO QUE SE IMPÕE AO TRABALHO DIDÁTICO

Para que ocorra uma mudança de direção, se faz necessário empreender uma rigorosa crítica ao trabalho didático e, principalmente, de estabelecê-lo sobre novas bases materiais. Essas bases são aquelas constituídas, em grande parte, pelos recursos tecnológicos de nossa época. Há condições objetivas já produzidas, portanto, para a *construção de uma nova didática*, que encarne as condições contemporâneas de existência da humanidade.

Acrescente-se que didática, nos limites da discussão travada, incorpora a acepção comeniana. Isto é, *didática constitui uma proposta de educação para a sociedade; visa atender necessidades sociais e mobiliza, para a sua consecução, os recursos mais avançados produzidos pela humanidade em seu tempo*. Se a proposta de Comenius respondeu a uma necessidade social de sua época, mobilizando para superá-

la os recursos mais avançados então produzidos pelo homem, hoje o tempo é outro, marcado por novas necessidades sociais e dotado de recursos tecnológicos mais pertinentes à superação dessas mesmas necessidades. Trata-se, então, repetindo, de *construir uma nova didática* ajustada ao nosso tempo.

Essa questão tem implicações políticas profundas. Não se reduz, como muitos imaginam, a um empreendimento exclusivamente técnico. Está em jogo, inclusive, a própria contribuição da escola à produção de relações mais democráticas entre os homens. Os educadores têm reafirmado que a experiência democrática, no âmbito da escola, não pode ser reduzida ao acesso de todos aos bancos escolares, nem à maior participação de professores, alunos, pais e segmentos da sociedade civil na gestão do estabelecimento de ensino. A reivindicação tem sido a de produzir uma educação de qualidade. O que isto significa, na prática? Muito pouco, pois a organização manufatureira do trabalho didático, associada à vulgarização do conhecimento, permanece intocada. É chegado o momento de denunciar esse fato que compromete a qualidade do acesso de todos à cultura. É hora de os educadores colocarem nas suas pautas de luta a reivindicação de uma nova forma de organização do trabalho, que possibilite a transmissão do conhecimento culturalmente significativo no espaço escolar. A disseminação do conhecimento vulgar, praticado pelas escolas, em nosso tempo, nenhuma relação guarda com a efetiva democratização do conhecimento. É impossível falar de democratização do conhecimento sem mudar radicalmente a relação educador-educando, sem incorporar as novas tecnologias da informação e comunicação ao trabalho didático e sem criar uma nova materialidade escolar, correspondente às duas primeiras exigências.

A introdução das novas tecnologias da comunicação e informação determina uma mudança profunda no trabalho didático. Começa por lhe impor uma nova divisão do trabalho. Com isso, o professor, tal qual o conhecemos, tende a ser deslocado da relação educativa. Os novos programadores do ensino quase sempre não têm visibilidade. São especialistas, recolhidos em seus gabinetes, produzindo as prescrições didáticas e organizando os conteúdos a serem transmitidos no âmbito do trabalho didático. Especialistas da área de comunicação e informação traduzem e veiculam essas prescrições e conteúdos para a linguagem das novas tecnologias. As teleconferências ou videoconferências, muitas vezes, contam com o recurso de atores para expor os conteúdos. Monitores ou tutores acompanham os estudantes nos telepostos. Sua formação dispensa maior grau de especialização, pois, muitas vezes, se resumem a realizar procedimentos mecânicos e rotineiros, ditados basicamente pela necessidade de manter em funcionamento a sistemática de trabalho adotada. Podem, inclusive, contribuir para a discussão de questões dos estudantes, nascidas ao longo do trabalho didático, mas não exercem precipuamente essa função. Sua função básica é assegurar o funcionamento do sistema: manter o posto em funcionamento, cuidar da utilização e da manutenção adequadas das máquinas, fiscalizar o cumprimento das rotinas previstas, fazer a distribuição, entre os alunos dos kits e material escrito recebidos, recolher os trabalhos dos alunos, inclusive os de avaliação, a serem enviados à central, etc. Na central, uma outra equipe, que, por ser mais barata, tende a não ser aquela formada pelos especialistas responsáveis pela programação, acompanha, controla e avalia o rendimento dos estudantes. Isso aprofunda mais sensivelmente a separação entre a programação e a execução do trabalho didático. Tal equipe, por meio de recursos como o correio eletrônico, recebe e dirime as dúvidas, problematiza as questões, sugere leituras, envia as provas, as corrige e dá o retorno necessário à complementação da avaliação.

COMO CONSEQÜÊNCIA DA SUPERAÇÃO HISTÓRICA DO PROFESSOR, A DEMANDA POSTA AOS CURSOS DE CAPACITAÇÃO É A FORMAÇÃO DE UM NOVO TIPO DE EDUCADOR PARA ATENDER NECESSIDADES HISTÓRICAS DO PRESENTE

A divisão do trabalho exposta não se realiza da mesma forma em diferentes experiências. Há variações². Mas, se essa é a direção que está despontando, parece ser lícito reconhecer que o professor, esse especialista que vinha operando uma base técnica manufatureira no trabalho didático, tende a desaparecer. Como profissional marcado pela historicidade que atinge todas as criações humanas, está enfrentando o seu ocaso. Está desaparecendo como desapareceu o próprio preceptor antigo e medieval. Não há o que lamentar nesse processo. Simplesmente, está se cumprindo o ciclo histórico do professor. Por isso, também, do ponto de vista histórico passa a ser um anacronismo a mera reprodução do processo de formação de professores. Passa a ser um contra-senso, portanto, realizar iniciativas políticas postulando a formação de professores. É hora de se reivindicar a formação pertinente e necessária às novas modalidades de educadores que estão surgindo.

Esse é o aspecto central da produção de uma nova didática. Mas tal produção não se realizará da mesma forma que aquela trilhada por Comenius. O bispo morávio era um sábio, cuja formação universal lhe facultava o domínio amplo dos problemas sociais de seu tempo.

Hoje, numa época dominada pela especialização do saber, a edificação de uma nova didática, necessariamente, não será produto da ação de um intelectual solitário, mas, sim, da atuação coletiva e combinada de muitos especialistas que coloquem a educação no centro de suas preocupações.

Ao frisar a necessidade de politização dos educadores especialistas de nosso tempo, toca-se algo essencial que tem passado, pela repetição acrítica, por uma banalização perniciosa: trata-se da *formação do educador para o exercício da cidadania*. Tornou-se lugar comum o reconhecimento de que a formação básica assumiu a condição de elemento central na educação do trabalhador, inclusive daqueles que exercem atividades de ensino. Se essa é a tendência, cabe uma consideração mais detida sobre o seu significado, em especial porque a formação básica passou a ser admitida, tacitamente também, como uma necessidade imanente à educação de todos os cidadãos. Logo, sob pena de transformar-se num chavão, numa expressão vazia de sentido e abstrata, emerge a necessidade de afirmar-se o conteúdo da formação para a cidadania. Essa formação é um processo que implica não somente uma prática cidadã fundada na imitação dos demais cidadãos. Se, em todas as épocas, a dimensão da imitação exerceu um expressivo papel na formação do homem, hoje por si ela não basta. Sobretudo para o decantado “*exercício consciente da cidadania*”, o homem carece de entendimento acerca de como funciona a sociedade. Como o ser da sociedade é o ser do próprio homem, a compreensão do social, pelo *acesso do pensamento à totalidade*³, é a condição para que este compreenda a si mesmo. Através da consciência daí derivada, o cidadão pode se tornar uma força ativa de pressão no sentido de que sejam estendidos a todos a fruição dos bens materiais e o domínio de todo o conjunto dos modernos recursos tecnológicos que o desenvolvimento colocou à disposição da

humanidade. Essa forma de atuar não só faculta a ampliação das bases de convivência democrática, no interior da sociedade, como viabiliza, de fato, a elevação da qualidade de vida do cidadão pelo acesso a todos os benefícios gerados pelo trabalho criativo do ser humano. Por lutar em busca desses valores, somente o cidadão é sujeito ativo de mudanças quantitativas que rumam para transformações qualitativas. Somente a consciência de como funciona a sociedade permite ao cidadão apreender os limites da cidadania, expressos nos seus deveres, nas suas responsabilidades e nas suas possibilidades dentro do processo de produção de novas relações sociais. Essa, portanto, é a demanda mais substantiva que emana de uma nova concepção de educação do trabalhador e se resolve na sua politização. Pensando na formação do especialista voltado para o exercício do magistério, esse entendimento valoriza os fundamentos da educação e os coloca numa posição central. Um tecnicismo estreito e rudimentar, centrado no “*como ensinar*”, ainda dominante nos cursos de formação e treinamento de professores, deve ceder lugar ao próprio domínio do conhecimento. É impossível pensar um especialista em transmissão do conhecimento à margem desse domínio. As formas de transmissão tendem a subordinar-se às especificidades das formas de produção do conhecimento, correspondentes a cada área do saber.

Também deve ser colocado em primeiro plano, na educação do cidadão e não só do trabalhador, o domínio dos recursos tecnológicos de nossa época. Mesmo porque, esse domínio é rotineiramente confundido com formação técnico-profissional, o que não deixa de ser um equívoco. O domínio da informática, essa linguagem essencial ao homem contemporâneo, por exemplo, não deve ser entendido como conteúdo de formação técnico-profissional em seu sentido estrito, mas, sim, como recurso que permite a ascensão de seu usuário ao patamar cultural posto pela sociedade, hoje. Frisando, esse patamar é a base geral não só da atividade profissional como, também e sobretudo, da inserção cultural. A falta de domínio da informática é tão somente um registro de deficiência da educação básica recebida pelos profissionais, previamente, nas escolas de educação infantil, de ensino fundamental e de ensino médio.

COMO CONSEQÜÊNCIA DAS NOVAS FUNÇÕES SOCIAIS ATRIBUÍDAS À ESCOLA, INTENSIFICA-SE A PRESSÃO PARA QUE SE PRODUZA UMA NOVA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL

Por enquanto a exposição colocou em relevo a necessidade de transformação da organização do trabalho didático. Mas deve ser acrescentada, ainda, uma outra tendência que vem mudando profundamente o nosso entendimento do fazer educativo, no âmbito da escola. Até meados do século XIX a concepção de educação continuava reduzida, exclusivamente, ao seu aspecto intelectual. Pelo menos no plano das idéias educacionais, essa situação começou a se alterar, significativamente, em seguida. Não pode deixar de ser mencionada a reivindicação positivista, por exemplo, de *educação intelectual, moral e física*, expressão que, emblematicamente, tornou-se o título de uma importante obra de Herbert Spencer (1901, 273 p.). Também exige referência a postulação de Marx, segundo a qual a educação do futuro conjugaria “*o trabalho produtivo de todos os meninos além de uma certa idade com o ensino e a ginástica*” (MARX, 1988, t. 1, v. 1, p. 554). Culminando essa tendência, as transformações sociais, em nosso tempo, estão na origem da reivindicação de uma escola de jornada integral. Tal reivindicação coroa o movimento de incorporação à instituição de outras funções sociais que não a exclusiva formação intelectual.

Por força das transformações sociais, a escola tornou-se o único local reservado à criança e ao jovem na sociedade. Mas é forçoso reconhecer que o seu usuário nela aporta com uma ampla gama de necessidades, que vão muito além da formação intelectual. Essa nova instituição educativa de tempo integral precisa ser redimensionada e dotar-se de instrumentos que estimulem a criança e o jovem e lhes assegurem meios de superar todas as suas necessidades. Se a mudança do trabalho didático irá impor os espaços da biblioteca, da sala de multimídia, das salas de computação, das salas de trabalho para pequenos grupos, das salas de professores visando ao atendimento de alunos e à criação de condições adequadas aos seus estudos, a emergente instituição educativa de jornada integral, ao incorporar novas funções sociais, deverá dispor de recursos para atender às necessidades culturais, desportivas, de saúde e de lazer de crianças, adolescentes e jovens. Deverá dispor, igualmente, de novas modalidades de educadores que não as pleiteadas nos cursos de licenciatura. Com isso, o espaço escolar deverá ser profundamente repensado. A arquitetura escolar, sob esse aspecto, não poderá mais reproduzir as soluções reiterativas e estereotipadas, ainda vigentes, que se antagonizam com as necessidades sociais contemporâneas.

É expressivo que em correspondência com as demandas sociais a criança e o jovem vêm exigindo, progressivamente, que *o espaço escolar transforme-se num espaço de vida*. As funções sociais da escola contemporânea e a nova forma de conceber o trabalho didático, tal como vêm sendo esposadas ao longo deste texto, não só ocasionam conseqüências sobre a concepção de espaço escolar e para a arquitetura escolar. O próprio termo escola começa a revelar uma limitação, pois sempre se aplicou ao estabelecimento cuja razão de ser estava centrada na formação intelectual. Como decorrência, do ponto de vista físico a escola foi reduzida a salas de aula, dependências da administração e pátio de diminuta área. Essa concepção, ainda dominante, foi superada historicamente o que exige a emergência de uma nova instituição educacional que realize as suas funções de uma forma mais ampla e plena.

CONCLUSÃO

Finalizando, no caso da formação do trabalhador da educação, não basta colocar em questão os recursos técnico-pedagógicos que a especialidade exige; há que se perseguir a intenção de *tornar o educador sujeito das transformações da educação e da sociedade*. Relevante é a preocupação fundamental de formar, nele, o cidadão.

Nem tudo conspira contra o presente e o futuro da formação de educadores e, como decorrência, da formação de crianças e de jovens. Não há como deixar de reconhecer que a educação reclamada tem suas características já presentes em algumas poucas experiências contemporâneas. Fundamenta a implantação da jornada escolar integral, por exemplo, a consciência de que a instituição educacional está incorporando novas funções sociais. Mesmo no que se refere à organização do trabalho didático, devem ser consideradas alvissareiras as iniciativas de ruptura com a redução que entende o trabalho do professor como, basicamente, de transmissão do conhecimento; a maior autonomia do educando, como decorrência, no que se refere à assimilação dos conteúdos; a eliminação do livro didático; a permeabilidade quanto à utilização de recursos didáticos que incorporem tecnologias mais avançadas e a superação, em casos mais raros, da *“camisa de força”* representada pela seriação dos estudos. Se algumas experiências educacionais contêm certos elementos que podem ajudar a fundar a didática de nosso tempo e se essa tarefa já se faz tardia, os órgãos e estabelecimentos

educacionais que tenham tal clareza podem conceber todo o seu desenvolvimento a partir das determinações que emanam dessa nova forma de conceber o trabalho didático. Aceitar esse desafio implica o direcionamento da montagem de cursos segundo não somente as características já referidas; implica o restabelecimento, para o aluno e para o professor, da possibilidade de acesso ao conhecimento culturalmente significativo, haurido agora através de recursos como os meios de comunicação de massa e a Internet, bem como da recuperação de livros e outras modalidades de obras clássicas. Aceitar esse desafio implica, ainda, mudar radicalmente a natureza da relação professor-aluno, não só para subtrair do mestre a função quase exclusiva de transmissão do conhecimento, mas, também, para valorizar as funções docentes de programação, de direção e de avaliação das atividades discentes, estas agora desenvolvidas com maior autonomia pelos estudantes, individualmente ou em pequenos grupos, junto a um terminal de computador, na biblioteca, na sala de multimídia e na sala de estudos. Os encontros dos estudantes com os educadores poderão ser realizados em sessões coletivas, devotadas à programação de atividades, a sistematizações parciais e finais de conteúdo e a avaliações, bem como em sessões de esclarecimento, com atendimento individual ou a pequenos grupos, quando se fizerem necessárias. Fora esses encontros, não só os alunos estariam liberados para o exercício de atividades curriculares autônomas, pois também os professores disporem de mais tempo para o estudo e para a pesquisa. Estão criadas as condições objetivas, reconheça-se, para que educadores e estudantes se libertem da relação secular que os vêm mantendo escravizados uns aos outros.

Mas, em nossos dias, a intensificação e concentração de forças que favoreçam em sua plenitude o parto da nova instituição educacional dependem, em boa parte, do grau de consciência teórica incorporado pela área de formação de professores. Superando as negligências apontadas, por meio dos cursos de capacitação, poderá difundir aos profissionais da educação em geral a necessidade de produção de uma nova instituição educacional, exigida tanto pelas funções sociais que vêm sendo atribuídas à escola pela transformação da sociedade, quanto pela emergência de uma nova forma de organização do trabalho didático que rompe os vínculos com um anacrônico passado manufatureiro.

FONTES BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Gilberto Luiz (1966). *Apresentação*. In KLEIN, Lúcia Regina. **Alfabetização: quem tem medo de ensinar ?** Campo Grande, MS: Editora UFMS; São Paulo: Cortez., 1966. p. 9-11.

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005a. 276 p.

ALVES, Gilberto Luiz. **O trabalho didático na escola moderna: formas históricas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005b. 154 p.

COMÊNIO, João Amós (1976). **Didáctica magna**: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. 2.ed. Intr., trad. e notas de Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 525 p.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. 12.ed. Trad. de Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1988. t. 1, v. 1, 579 p.

SANTONI RUGIU, Antonio (1998). **Nostalgia do mestre artesão**. Trad. de Maria de Lourdes Menon. Campinas, SP: Autores Associados. 167 p.

SPENCER, Herbert. **Educação intelectual, moral e física**. Rio de Janeiro; São Paulo; Recife: Laemmert & C., 1901. 273 p. (Bibliotheca philosophica)

UNICAMP (1989). Biblioteca Central. Serviço de Informação sobre o Livro Didático. **O que sabemos sobre o livro didático**: catálogo analítico. Campinas, SP: Editora da UNICAMP. 255 p.

NOTAS

¹ Professor aposentado da UFMS, atualmente professor do Curso de Mestrado de Meio Ambiente e Desenvolvimento Regional da UNIDERP, MS.

² Há aquelas experiências, inclusive, que utilizam canhestramente as novas tecnologias impondo-lhes uma organização manufatureira do trabalho didático. É a assimilação ridícula do novo pelo velho.

³ “*Totalidade*, (...), nada tem a ver com as imprecisas noções de ‘todo’, de ‘contexto social’, sistematicamente presentes nas falas dos educadores. *Totalidade*, no caso, corresponde à forma de sociedade dominante em nosso tempo: a sociedade capitalista. Aprender a *totalidade* implica, necessariamente, captar as leis que a regem e o movimento que lhe é imanente. Compreender a educação, nessa perspectiva, supõe, antes de mais nada, o domínio teórico que permite apreender a *totalidade* em pensamento. Educação, como parte da *totalidade social*, não nos conduz à *totalidade*, por mais que as boas intenções dos educadores procurem fazê-lo através de um mergulho nas questões especializadas da área. Aliás, a especialização já é uma limitação ideológica, pois não permite apreender a educação como uma questão social, como uma questão que diz respeito à *totalidade*. Tratá-la como questão educacional, técnica e especializada, equivale à criação de um impedimento que inviabiliza a captação de seus determinantes”. (ALVES, 1996, p. 10)

Artigo recebido em: 13/8/2008

Aprovado para publicação em: 19/9/2008