

EDUFU

Editora da Universidade Federal de Uberlândia

Copyright 2015 © Edufu - Editora da Universidade Federal de Uberlândia/MG
Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total sem permissão da editora.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Q3 O que a escola faz? Elementos para a compreensão da vida escolar /
Denice Barbara Catani e Décio Gatti Júnior. Organizadores. –
Uberlândia : EDUFU, 2015.

404 p. : il. – (Série novas investigações ; v.7)

Vários autores
Inclui Bibliografia

ISBN: 978-85-7078-396-7

I. Educação 2. Escola (História) 3. Práticas Escolares 4. Vida Escolar
I. Catani, Denice Barbara, Org. II. Gatti Júnior, Décio, Org. III. Título.

CDD 22. ed. 371

Equipe de realização

Editora de publicações
Coordenadora de Revisão
Revisão
Revisão das referências bibliográficas
Projeto gráfico, editoração e capa
Imagem capa

Maria Amália Rocha
Lúcia Helena Coimbra Amaral
Zeila Abdala de Sá e Souza
Décio Gatti Júnior
Ivan da Silva Lima
Estudantes, professores e dirigentes do
Gymnásio Mineiro de Uberlândia (1937).

Entre a sala de aula e a escola: construções da excelência docente nos livros de formação pedagógica

Vivian Batista da Silva¹
Caio Augusto Carvalho Alves²

Independentemente de tudo o que possa ser dito acerca do ensino, poucos discordariam da ideia de que a natureza e as exigências da tarefa mudaram profundamente ao longo dos anos. Para o melhor ou para o pior, ele já não é aquilo que era. [...] As responsabilidades dos professores são cada vez maiores e os seus papéis mais difusos. O que significam estas mudanças? Como as podemos compreender? Para aqueles que se dedicam ao ensino, estará ele a melhorar ou a piorar? (Hargreaves, 1998, p.131)

As palavras com as quais o presente texto se inicia são sugestivas porque assinalam uma transformação significativa nos modos como a docência vem sendo pensada. Nesse processo, as ideias que delimitam o núcleo do magistério no interior das salas de aula articulam-se

¹ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, com estágio de doutorado-sanduíche na Universidade de Lisboa. Professora do Departamento de Metodologia e Educação Comparada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, na qual desenvolve pesquisas sobre livros e tecnologias de ensino e também realiza estudos em educação comparada. *E-mail: vivianbs@yahoo.com*

² Doutorando na Feusp. Mestre em Educação e Saúde na Infância e Adolescência pela Universidade Federal de São Paulo (Campus Guarulhos). Professor de Encontros Presenciais da Universidade Virtual de São Paulo e professor do Centro Universitário SENAC. *E-mail: caioaca@yahoo.com.br*

progressivamente a propostas mais amplas de atuação, que assinalam o professor como um profissional da escola. Como afirma Hargreaves (1998, p.131), as “responsabilidades dos professores são cada vez maiores e os seus papéis mais difusos”. O que se quer aqui é examinar como os cursos de formação docente direcionam as mudanças dessa natureza, atentando especificamente para os livros usados nas aulas de didática. De que maneira esses títulos definem o ofício? Que tipo de atividade conferem ao magistério? Como representam o “bom” professor? Segundo esses textos, o docente deve atuar individualmente em sala de aula? Deve se preocupar mais em ter boas relações com seus colegas? Deve se dedicar às atividades burocráticas? Deve se preocupar mais com o aluno ou com o conteúdo? Deve ter proximidade com as famílias? Enfim, o professor deve se preocupar mais com a sala de aula ou com a escola?

Ao longo desses anos, podemos situar a publicação de vários títulos no Brasil, alguns deles com edições datadas desde a década de 1960: o *Curso de didática geral*, de Regina Celia Cazaux Haydt (São Paulo, Ática, 1994); a *Didática geral*, de Romanda Gonçalves (Rio de Janeiro, Freitas Bastos, 1982); a *Didática geral através de módulos instrucionais*, de Vera Joullié e Ângela Reis (Petrópolis, Vozes, 1981); a *Didática geral dinâmica* (São Paulo, Atlas, 1980) e a *Introdução à Didática Geral* (São Paulo, Fundo de Cultura, 1968), de Imideo Giuseppe Nerici; a *Didática Geral*, de José do Prado Martins (São Paulo, Atlas, 1988); a *Didática*, de José Carlos Libâneo (São Paulo, Cortez, 1991); o *Sumário de Didática Geral*, de Luiz Alves de Mattos (Rio de Janeiro, Aurora, 1960) e a *Didática Geral*, de Claudino Piletti (São Paulo, Ática, 1984).

O *corpus* aqui apresentado abrange um período em que, no caso brasileiro e em outros lugares do mundo, as reformas educacionais e a produção acadêmica passam a enfatizar cada vez mais a dimensão organizacional do trabalho docente (Nóvoa, 1995). No caso brasileiro especificamente, desde o início da década de 1970, quando as antigas Escolas Normais foram substituídas pelas Habilitações Específicas para o Magistério, por meio da Lei 5.692 de 1971, até a promulgação

da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Nº 9394 de 1996, quando as habilitações foram substituídas pelos Institutos Superiores de Educação, é possível notar a coexistência de dois discursos: um que valoriza a dimensão técnica do ensino em sala de aula e outro que chama a atenção para outras dimensões da docência.

O modo como o ofício do professor é tratado nos livros de didática permite notar as construções de diferentes maneiras de conceber o magistério. Ao analisar os conteúdos de livros publicados no Brasil desde 1870, data do livro mais antigo do gênero (Silva, 2005), é possível notar diferenças importantes que, ao longo do tempo, consolidam diferentes representações de docência. Num primeiro momento, entre 1870 e 1890, os manuais destacam dos professores as qualidades esperadas: amor, paciência, dom, dedicação são os aspectos mais exaltados. Num segundo momento, entre 1890 e 1910, aproximadamente, os livros formam os professores para atuarem na escola, delegando a eles a responsabilidade não só de ensinar como também de organizar os registros de matrícula, frequência e até mesmo o prédio escolar. A figura do professor mistura-se à imagem da escola, mas essa dimensão ganha outros contornos durante os anos seguintes, dirigindo o ofício do professor a espaços mais específicos, relativos ao ensino, ao aluno e à sala de aula.

As décadas de 1920 e 1940 marcam a preocupação com a criança, são momentos de produção e difusão da Escola Nova. A partir de meados do século XX, a ênfase passa a recair sobre os métodos de ensino, o planejamento e a uma série de orientações sobre como proceder com sucesso em aula. Essa espécie de “tecnicismo” é ainda hoje presente no discurso educacional, mas começa a ganhar outros contornos com as crescentes preocupações dos educadores e dos pesquisadores com o fracasso escolar. A partir de meados da década de 1970, o fenômeno passa a ser entendido como fruto de relações sociais e escolares desiguais, inspirando pesquisas e a mobilização de conceitos da sociologia.

Nos finais da década de 1960, há diferenças importantes na produção dos textos de formação docente. Até esse momento,

os títulos poderiam ser chamados de “manuais pedagógicos” (Silva, 2005). Segundo Gatti Jr. (1998), as produções escolares brasileiras do período mudam por conta de iniciativas editoriais, principalmente. Se antes os textos contavam com técnicas mais simples de impressão, a modernização da indústria permitiu a passagem dos “antigos manuais escolares para os modernos livros didáticos”. É por isso que os textos aqui analisados são chamados de “livros de formação pedagógica”. Além de uma nova materialidade, eles apresentam algumas explicações que não apareciam nos manuais pedagógicos publicados até então. Esses livros começam, aos poucos, a enfatizar o trabalho docente para além da sala de aula, chamando a atenção para suas dimensões sociais e culturais. Nesse momento, o “bom” professor deixa de ser um profissional solitário, pois precisa compreender a dinâmica social e escolar e, como parte de uma equipe pedagógica, precisa encontrar caminhos para que os alunos aprendam mais e melhor na escola. Talvez esse seja um dos grandes desafios da formação docente: reinventar uma cultura pedagógica baseada no isolamento. As páginas que se seguem procuram examinar como essa reinvenção tem sido posta nos livros que circulam para formar os professores e como essas proposições articulam-se com representações historicamente construídas acerca do magistério.

As orientações da mudança nos livros de formação pedagógica

Como os livros de formação pedagógica orientam os professores para o magistério? O que, segundo esses textos, cabe aos profissionais? A sala de aula exclusivamente? A escola prioritariamente? Temos insistido nessas perguntas porque elas ganham dimensões especiais no caso dos livros, entendidos como “produções intermediárias” no campo educacional (Silva, 2005). Esses textos são leituras obrigatórias em cursos de formação docente e, vale lembrar, estamos considerando instituições variadas que, no período aqui estudado, correspondem às Habilitações Específicas para o Magistério, aos Institutos Superiores

de Educação e, como indicam alguns títulos examinados, aos cursos de Pedagogia e Licenciatura em nível superior. Portanto, não estamos atentando para regulamentações oficiais do ensino nem para relatos de professores sobre suas experiências cotidianas.

O lugar dos livros de formação é outro, eles são “mediadores” entre as prescrições do Estado, os saberes científicos e as práticas das salas de aula. Eles também não podem ser incluídos entre as obras mais reconhecidas da educação. Nota-se certa hierarquia na literatura da área, dividindo as produções em dois níveis: um mais legítimo, ligado aos saberes teóricos, e outro mais relacionado ao exercício do magistério (Depaepe, 2000). Desde quando começaram a ser escritos, em finais do século XIX, os livros de formação explicaram as ideias dos “grandes pensadores”, dos movimentos pedagógicos, apresentando-se, muitas vezes, em seus prefácios como escritos “modestos” ou “nada originais” (Silva, 2005).

Diferentemente dos periódicos, os livros de formação não são espaços de debate, já que criam textos fundamentalmente explicativos. Talvez seja possível supor que as propostas de renovação da escola e do papel o professor como profissional da escola, cada vez mais presentes no discurso educacional desde a década de 1980, demorem um pouco mais a aparecer nos conteúdos dos livros de formação.

No presente artigo, estamos assinalando uma importante transformação, que remete para o movimento que vai da sala de aula para a ampliação e a complexificação da escola (Tardif; Lessard, 2009). Convém lembrar que a instituição começou a se desenvolver em diversas partes do mundo em finais do século XIX, sob a responsabilidade do Estado, no intuito de se estender a toda a população de forma obrigatória, leiga e gratuita (Nóvoa; Schriewer, 2000). A sua força é medida não apenas pela existência de mais de um século e meio, como também pela permanência de um modelo praticamente inquestionável com classes graduadas, agrupando os alunos; professores atuando individualmente em uma turma de estudantes com perfil de generalistas nos primeiros níveis de ensino e com perfil de especialistas nos graus

seguintes; com uma arquitetura que lhe é característica; com tempos determinados para cada tipo de atividade dos alunos e dos professores (Nóvoa, 1995). Essa organização não é tomada apenas como a *melhor*, mas como a *única via possível* de ensino (Tyack, 1974).

Esse modelo fez da sala de aula o espaço nuclear de estudo e de trabalho do professor. A docência moderna vem se consolidando em rotinas organizacionais relativamente estáveis e que, com o crescimento da escola, também abriga algumas mudanças significativas. Autores como Tardif e Lessard (2009) chamam a atenção para o fato de que, além dos professores, a escola vem abrigando outros profissionais que, de formas diferentes e com tarefas nem sempre tão claramente definidas, vêm ocupando um espaço cada vez maior na instituição. É o caso dos gestores escolares, coordenadores pedagógicos, psicólogos escolares e outras pessoas que, de alguma maneira, dão apoio a docentes e alunos. É esse aumento e complexificação institucional da escola que permite identificar olhares que vão para além da sala de aula. Os professores têm sido cada vez tomados como responsáveis pelo desenvolvimento institucional da escola quando, por exemplo, são chamados a participarem da escrita do Projeto Político-pedagógico ou trabalharem em equipe e não apenas individualmente.

Note-se também que atualmente contamos com iniciativas que podem favorecer outras relações na escola, menos marcadas pelo controle. Se fizermos uma síntese das atuais propostas, podemos chegar às palavras de António Nóvoa (1995a).

Agora, trata-se de erigir as escolas (e os agrupamentos de escolas) em espaços de autonomia pedagógica, curricular e profissional, o que implica um esforço de compreensão do papel dos estabelecimentos de ensino como organizações, funcionando numa tensão dinâmica entre a produção e a reprodução, entre a liberdade e a responsabilidade. (p.18)

Como “organização”, a escola não seria apenas executora de decisões externas, pois deveria ter mais autonomia, mobilidade

e flexibilidade em suas ações tendo em vista as especificidades de seu alunado, do local onde está inserida e até mesmo de sua cultura institucional. As exigências burocráticas, pedagógicas e administrativas da instituição, em tese, deixariam de ser definidas apenas pelo poder central e cada estabelecimento de ensino passaria a ser também um espaço que regularia seu cotidiano e seus modos de funcionamento. Com a ideia de “organização”, salientamos o trabalho interno das escolas como uma necessidade para o aperfeiçoamento do ensino.

A nova atenção concedida às organizações escolares não é apenas uma reivindicação política ou ideológica, nem unicamente uma necessidade técnica ou administrativa, mas também uma questão científica e pedagógica. [...] Nesta perspectiva, o olhar centrado nas organizações escolares não deve servir para excluir, mas antes para contextualizar todas as instâncias e dimensões presentes no ato educativo. (Nóvoa, 1995a, p.20)

O discurso educacional, desde a década de 1980, tem assinalado a necessidade de compreender a escola e construir alternativas de ação a partir da própria escola. O seu funcionamento depende em boa parte de suas condições, dos sujeitos, das interações que eles estabelecem entre si, dos acordos e das convivências de seus grupos num processo dinâmico e em permanente mudança. Isso traz implicações para o modo como a docência tem sido concebida e proposta. De um trabalho fundamentalmente individual, realizado no interior das salas de aula, ela começa a ser mais vista como um trabalho coletivo. As palavras de Andy Hargreaves (1998, p.185) são elucidativas.

No âmbito do desenvolvimento das escolas, do desenvolvimento profissional dos professores e da mudança educativa, uma heresia genérica e crucial é a do individualismo. As qualidades e características que cabem na alçada das etiquetas de “individualismo”, “isolamento” ou “privatismo” dos professores, são amplamente entendidas como ameaças ou barreiras significativas ao desenvolvimento profissional,

à implementação da mudança ou ao desenvolvimento de objetivos educativos compartilhados.

E nos livros de formação pedagógica? Será possível visualizar propostas que revelam as transformações de uma docência da sala de aula para uma docência da escola? É justamente essa questão posta aqui e que poderá ser tratada mais detalhadamente no próximo item, que atenta para os discursos apresentados nos títulos publicados entre 1970 e 1996.

Da sala de aula para a escola: os discursos dos livros de formação pedagógica (1970-1996)

No que tange à formação do professor de primeiro grau (correspondente hoje ao que se denomina ensino fundamental), o discurso da *Didática Geral* é exemplar e seu estudo justifica-se pelo longo período de publicação da obra e, conseqüentemente, pela sua ampla divulgação nos cursos de magistério. Editado inicialmente na década de 1980, o texto ainda hoje é publicado pela Ática e a única mudança entre uma edição e outra aparece em sua capa. Seus escritos deixam entrever como a didática foi ensinada no âmbito das habilitações específicas para o magistério, criadas pela Lei 5.692/1971 e a partir das orientações que, de modo geral, conduziram a formação docente até a LDB 9.394/1996, que imprimiu em termos oficiais outros direcionamentos. Mas até que ponto essas orientações oficiais se concretizaram em transformações no conteúdo da *Didática Geral*? Se ainda hoje o texto de Claudino Piletti (1989) não sofreu alterações em seu conteúdo e ainda é utilizado, podemos nos perguntar também se isso não significa a continuidade de um modelo de formação que, embora os educadores, políticos e especialistas em educação queiram mudar, ainda persiste de alguma forma.

Quando de sua primeira edição (1984), *Didática Geral* foi pensada a partir dos currículos e dos programas da Habilitação

Específica para o Magistério. Assim chamado a partir de 1971, o curso substituiu as antigas escolas normais e deixou de ser ministrado em nível ginásial, já que o primário e o ginásio deram lugar ao primeiro grau com oito anos de duração. O magistério, por sua vez, passou a ser ministrado em nível de segundo grau e estruturou seus planos de estudos em habilitações específicas, ou seja, o futuro professor poderia especializar-se em escolas maternais ou jardins de infância ou, se preferisse, poderia optar pela docência no primeiro grau. Para estudiosos da história da formação de professores no Brasil, como Leonor Tanuri (2000), essa iniciativa transformou a antiga concepção de Escola Normal no país, fragmentando a formação docente, numa perspectiva já visualizada no final da década de 1960 quando do crescimento do número de disciplinas de formação técnico-pedagógica nos currículos.

Relativamente ao currículo anterior, notam-se uma diversificação das metodologias e práticas de ensino e o aparecimento de algumas disciplinas novas em alguns currículos, como administração e organização escolar. De um modo geral, além dos “Fundamentos da Educação” (psicologia, biologia, sociologia, história e filosofia da educação), estavam presentes a didática e a prática de ensino, numa visão geralmente dicotomizada, aquela destinada a oferecer ‘os princípios teóricos que fundamentam a prática de ensino’ e esta encarregada de oferecer as oportunidades para que o aluno “vivenciasse os conhecimentos e as técnicas adquiridos durante o curso” (Tanuri, 2000, p.79).

Com a ditadura militar, a tendência tecnicista acentuou-se, contribuindo para a divisão do trabalho pedagógico. O intuito foi formar professores “eficientes e produtivos”, aptos a trabalharem em nome do desenvolvimento econômico e da segurança nacional. Tal como se pensou, a Escola Normal constituiu-se como um curso especificamente “profissionalizante”, no sentido de oferecer predominantemente os conhecimentos metodológicos para o

exercício do magistério. O que se denominou de “modernização” do trabalho docente correspondeu à operacionalização dos objetivos, ao planejamento, à coordenação e controle das atividades pedagógicas, à aplicação de métodos e técnicas de avaliação dos alunos, à utilização de tecnologias de ensino desenvolvidas, tais como os recursos audiovisuais (Tanuri, 2000). A Didática, a Metodologia e a Prática de Ensino apareceram como disciplinas das mais importantes para a formação do professorado, pois deram conta justamente de aspectos técnicos do magistério. É nessa perspectiva que se devem compreender as propostas de formação docente características das décadas de 1970 e 1980, período em que a *Didática Geral* aqui estudada foi escrita e começou a circular.

Que tipo de formação o livro de Claudino Piletti (1984) procurou oferecer? A leitura da apresentação do manual, redigida pelo seu autor, sugere uma ênfase no uso de “técnicas” adequadas ao “processo de ensino-aprendizagem”, acompanhada de uma reflexão por meio da qual o professor não se tornasse um mero “escravo” desse instrumental e fosse capaz de escolher alternativas para as realidades com as quais trabalha. Em *Didática Geral*

Estudar Didática não significa apenas acumular informações técnicas sobre o processo de ensino-aprendizagem. Significa, antes de mais nada, desenvolver a capacidade de questionamento e de experimentação com relação a essas informações. Para que o professor não se torne escravo do instrumental didático, deve saber questioná-lo e avaliá-lo a partir da realidade em que atua. Nesse sentido, é importante que tenha uma visão ampla e profunda do contexto em que desenvolve sua atividade docente. É importante, também, que aprenda a refletir, a partir deste contexto, ao escolher as alternativas docentes. Por isso, no decorrer dos capítulos deste livro, além de apresentarmos uma série de alternativas para a atividade docente, apresentamos também alguns elementos de reflexão, para ajudar o professor a escolher as alternativas mais adequadas para cada situação. O autor. (1989, p.9).

O modo como Piletti propõe a formação do professor nos cursos de magistério desenha uma espécie de “perfil profissional”. Assim, inicialmente ele deve “refletir um pouco sobre o sentido da [sua] atividade” (*Didática Geral*, 10ª edição, 1989, p.9), perguntando-se sobre para que serve o ensino, o que é educação, o que é escola, quais são seus objetivos, especificamente no caso brasileiro (capítulo 1 – Educação, escola e professores). A perspectiva sociológica fica bem marcada: “A ideia de educação de cada povo depende, portanto, da sua realidade concreta e de seus valores” (Piletti, 1984, p.13). Sobre o papel do professor, o autor já menciona no início: “O professor profissional não é o único agente da educação” (1984, p.18). Piletti reconhece a fragmentação do trabalho docente, destacando a possibilidade de o professor exercer o papel de um mero transmissor de conhecimentos, mas se inclina à função transformadora que o professor pode exercer na sociedade, citando autores como Demerval Saviani e Paulo Freire.

O capítulo 2 versa sobre o ensinar e o aprender, tendo essa temática um lugar quase que inaugural no livro, pois, para Piletti, “Não há ensino se não há aprendizagem” e o trabalho do professor “existe para motivar a aprendizagem, orientá-la, dirigi-la; existe para a eficiência da aprendizagem” (*Didática Geral*, 1984, p.36). Em seguida, no capítulo 3, Piletti dedica-se a explicar as áreas que sistematizam os conhecimentos do professor, versando sobre a Pedagogia, a Didática e a Metodologia. Apoiando-se em Aguayo, define a Didática – que é objeto de estudo de seu livro – como a “técnica de estimular, dirigir e encaminhar, no decurso da aprendizagem, a formação do homem” (*Didática Geral*, 10ª edição, 1989, p.43). E essa técnica poderia ser comparada aqui a um caminho que Piletti propõe em diferentes fases ou etapas: 1ª) a do planejamento; 2ª) a de orientação (quando o professor executa o que planejou); 3ª) a de controle ou, como se poderia dizer, de avaliação dos resultados alcançados. Para Piletti, esse esquema corresponderia ao que se chama de “ciclo docente”. Na *Didática Geral*, essas três fases são postas como interligadas e dependentes umas das outras, colocando em prática as atividades, normas e técnicas do magistério. Os capítulos

subsequentes³ dedicam-se justamente à explicação daquilo que se toma como os pormenores de cada fase do ensino, incluindo-se aí desde seu planejamento, objetivos, seleção e organização de conteúdos, métodos e recursos de ensino, avaliação, motivação da aprendizagem até a organização e direção de uma classe escolar.

Sobre o planejamento do currículo, percebe-se um momento no qual o professor deve estar em interação com os demais profissionais da educação da sua escola, já que

cada escola deve elaborar o seu planejamento de currículo com a participação de todos aqueles que direta ou indiretamente estão ligados à dinâmica do processo educativo: diretor, supervisor pedagógico, orientador educacional e professores. Juntos, definirão os objetivos finais, o conteúdo básico e delinearão os métodos e as estratégias de avaliação, pesquisando ainda os recursos que poderão utilizar. (Piletti, 1984, p.55)

Aliás, o planejamento de ensino, assunto bem destacado pelo autor, também atenta para o conhecimento que o professor deve ter sobre a realidade de seu aluno quando anuncia que a primeira etapa das quatro necessárias para o planejamento refere-se ao conhecimento da realidade, pois “é preciso saber quais as aspirações, frustrações, necessidades e possibilidades dos alunos” (p.63). A etapa final do planejamento é denominada “avaliação e aperfeiçoamento do plano”, que, além “avaliar os resultados do ensino-aprendizagem”, procura avaliar a eficiência do plano, a eficiência do profissional “como professor e a eficiência do sistema escolar” (p.65). É importante nos atentarmos para a possibilidade que tal avaliação vislumbra, já que está pressuposta a relação do trabalho em sala de aula com uma rede de ensino maior.

³ O capítulo 4 refere-se ao currículo e seu planejamento; o capítulo 5 refere-se ao planejamento de ensino; o capítulo 6 refere-se aos objetivos; o capítulo 7 refere-se à seleção e à organização de conteúdos; o capítulo 8 refere-se ao como ensinar?; o capítulo 9 refere-se aos recursos de ensino; o capítulo 10 refere-se à avaliação; o capítulo 11 refere-se à motivação da aprendizagem e, por fim, o capítulo 12 refere-se à organização e direção de uma classe escolar.

Convém assinalar que a *Didática Geral* de Piletti (1984) é tomada aqui como um caso exemplar, mas não poderíamos deixar de considerar a multiplicidade que caracterizou a produção dos livros de formação pedagógica editados entre 1970 e 1996, escritos principalmente para as alunas da habilitação específica para o Magistério e usados também em alguns cursos de pedagogia e licenciatura. Embora os conteúdos dos livros de formação publicados nesse período tenham algumas proximidades, pelo tema, forma de tratamento, tipo de linguagem dos textos, eles diferenciam-se pelas trajetórias e pelos interesses dos autores que os escrevem. Evidentemente, nenhum desses autores escapou às exigências das editoras, voltadas para o mercado escolar. Todos escreveram textos concisos, com parágrafos curtos, propostas de exercícios e explicações que davam conta dos programas previstos para estudo.

Para exemplificarmos essa tendência, convém retomar as palavras de Libâneo, na sua *Didática* (1991). Em seu livro, o autor enfatiza a dimensão social e econômica da educação, em afirmações do tipo: “O sistema educativo, incluindo as escolas, as igrejas, as agências de formação profissional, os meios de comunicação de massa, é um meio privilegiado para o repasse da ideologia dominante” (p.20). O exame da *Didática* de Claudino Piletti (1984) e de outros manuais pedagógicos publicados anteriormente, desde 1870 (Silva, 2006), evidencia que essa preocupação de Libâneo (1991) é nova no conjunto das produções destinadas a formar os professores, que até então privilegiavam mais as questões ligadas ao trabalho em sala de aula. Na verdade, as palavras de Libâneo tentam romper com essa ideia. No trecho que se segue ao excerto acima transcrito, o autor retoma e critica informações de livros didáticos e falas comuns entre professores. “As crianças repetem o ano porque não se esforçam; tudo na vida depende do esforço pessoal” (Libâneo, 1991, p.20): essa é a ideia retomada por Libâneo, para quem

essas e outras opiniões mostram ideias e valores que não condizem com a realidade social. Fica parecendo que o governo se põe acima dos

conflitos entre as classes sociais e das desigualdades, fazendo recair os problemas na incompetência das pessoas, e que a escolarização pode reduzir as diferenças sociais, porque dá oportunidade a todos. Problemas que são decorrentes da estrutura social são tomados como problemas individuais. Entretanto, são meias-verdades, são concepções parciais da realidade que escondem os conflitos sociais e tentam passar uma ideia positiva das coisas. Pessoas desavisadas acabam assumindo essas crenças, valores e práticas, como se fizessem parte de uma normalidade da vida; acabam acreditando que a sociedade é boa, os indivíduos é que destoam. (Libâneo, 1991, p.20-21)

Nessa perspectiva, a didática e o processo de ensino-aprendizagem são tomados como atividades que conjugam fatores externos e internos.

De um lado, atuam na formação humana como direção consciente e planejada, através de objetivos/conteúdos/métodos e formas de organização propostos pela escola e pelos professores; de outro, essa influência externa depende de fatores internos, tais como as condições físicas, psíquicas e sócio-culturais dos alunos (Libâneo, 1991, p.25).

Ao formar os professores, Libâneo (1991, p.229) lembra as dificuldades postas por diversas condições, internas e externas à escola, e assinala a responsabilidade dos docentes.

Um professor não pode justificar o fracasso dos alunos pela falta de base anterior; o suprimento das condições prévias de aprendizagem deve ser previsto no plano de ensino. Não pode alegar que os alunos são dispersivos; é ele quem deve criar condições, os incentivos e os conteúdos para que os alunos se concentrem e se dediquem ao trabalho. Não pode alegar imaturidade; todos os alunos possuem um nível de desenvolvimento potencial ao qual o ensino deve chegar. Não pode atribuir aos pais o desinteresse e a falta de dedicação dos alunos, muito

menos acusar a pobreza como causa do mau desempenho escolar; as desvantagens intelectuais e a própria condição de vida material dos alunos, que dificultam o enfrentamento das tarefas pedidas pela escola, devem ser tomadas como ponto de partida para o trabalho docente.

O autor explica que as crianças pobres são “tachadas de ‘burras’”, pois não se compreende por que elas não conseguem aprender. Para ele, mesmo que o professor tenha dificuldade para ensiná-las, precisa investir nelas, ou seja, “se ele mesmo não desenvolver um pensamento independente e autônomo, o gosto pelo estudo e a capacitação profissional, não conseguirá uma aprendizagem satisfatória dos seus alunos” (Libâneo, 1991, p.106). E ainda: “Mesmo que o professor estabeleça ótimos objetivos, selecione conteúdos significativos e empregue uma variedade de métodos e técnicas, se não conseguir suscitar no aluno o desejo de aprender, nada disso funcionará” (Libâneo, 1991, p.108). Desse modo, a *Didática* de Libâneo (1991) mobiliza determinadas ações pedagógicas em sala de aula, tal como são apresentadas nas seguintes palavras.

O professor não apenas transmite informação ou faz perguntas mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e as opiniões dos alunos mostram como eles estão reagindo à atuação do professor, às dificuldades que encontram na assimilação dos conhecimentos. Servem, também, para diagnosticar as causas que dão origem a essas dificuldades. (1991, p.250)

Atualmente, o texto de Libâneo (1991) está na sua vigésima nona edição. Em todas as edições localizadas, o conteúdo é o mesmo, sendo que a única modificação foi referente ao novo acordo ortográfico. Desde 1990, ano da primeira edição da *Didática*, o texto não foi reeditado, apenas reimpresso, o que é uma tendência

comum entre os livros escolares em geral, não só aqueles destinados aos futuros professores. Não obstante à aparente permanência desse discurso, não podemos deixar de considerar as rupturas propostas por Libâneo (1991) no tipo de formação de professores pensada para todo o país. Como procuramos evidenciar, o conteúdo de sua *Didática* (1991) rompe paradigmas dos manuais pedagógicos publicados até então quando se privilegiavam questões relativas ao interior das salas de aula. Atualmente, o autor é professor da Universidade Católica de Goiás, graduou-se em Filosofia, é mestre e doutor em Filosofia e História da Educação pela PUC-SP. Certamente, em sua formação, ele reuniu referências que permitiram pensar a docência para além dos métodos de ensino.

Libâneo tem desenvolvido um trabalho de pesquisa e atuação na área educacional mais amplo, que não se restringiu à escrita de um livro para formar professores. Numa entrevista que ele concedeu em 2005, ele situa, nas décadas de 1970 e 1980, algumas transformações no modo de conceber o preparo docente.

Mas penso que houve um período bem pontual, o final dos anos 1970 e início da década de 1980, que marca o início da campanha pela transformação do curso de Pedagogia num curso de formação de professores. O arrefecimento do controle político e da censura pelos militares, junto com resistências dos setores de esquerda organizados, favoreceu a produção de pesquisas e publicações no campo da educação contra práticas autoritárias e ideológicas no regime militar. Disso resultou a realização, em São Paulo, na PUC, da I Conferência Brasileira de Educação (CBE), quando já existia o chamado Comitê Pró-Participação na formação do educador, com a participação de nomes expressivos das faculdades de Educação. O que movia esse comitê eram as críticas ao Parecer 252/69 e às indicações de Valnir Chagas, tidos como tecnicistas, destinados a consolidar a educação tecnicista baseada na racionalidade técnica, na busca de eficiência e produtividade, contra uma educação crítica e transformadora. Havia

um alvo paralelo das críticas, que era a Lei 5.540, que regulava todo o ensino superior na perspectiva tecnicista.⁴

Libâneo assinala com isso a presença de referências marxistas no discurso educacional e elas se fazem presentes em sua *Didática* (1991). Talvez a afirmação do autor na entrevista concedida em 2005 nos ajude a entender por que ele explica aos futuros professores as razões do fracasso escolar. Segundo ele, as:

atuais condições de funcionamento da escola, a divisão técnica do trabalho expressa na suposta fragmentação entre o trabalho de especialistas e professores não constitui o problema central, ao contrário, pode ser uma necessidade, pois um especialista profissionalmente preparado poderá fazer justiça no enfrentamento das desigualdades promovidas pela escola, como são as práticas de exclusão social, de exclusão pedagógica, de marginalização cultural, de discriminação racial, de produção do fracasso escolar, etc. Eu pergunto o que é pior: a escola ter uma coordenadora pedagógica com formação específica, capaz de prestar um auxílio efetivo às professoras e garantir melhores condições de êxito escolar dos alunos ou deixar que um aluno fracasse na aprendizagem porque não há ninguém na escola capacitado e com formação específica para ajudar a professora a melhorar seu trabalho, repercutindo assim na ampliação das chances de inclusão dos alunos? (Libâneo, em edição de 2005)

A preocupação marca a *Didática* de Libâneo (1991). Marca também a presença de uma nova ênfase na história da formação docente. Conforme já assinalamos, os manuais pedagógicos começaram a ser produzidos no final do século XIX, na estruturação de concursos e cursos para professores primários no Brasil. Ao longo de mais de um século de edição, esse tipo de texto privilegiou mais as questões internas à escola e à sala de aula (Silva, 2005). A intenção em abrir

⁴ *Olhar de professor*, Ponta Grossa, 10(1): 11-33, 2007. Disponível em <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>.

essa discussão com os manuais produzidos por Libâneo e por Piletti foi de marcar, por um lado, essa nova ênfase ideológica implantada nos documentos construídos para a formação docente e, por outro lado, observar como algumas atribuições docentes que extrapolam a sala de aula foram tomando espaço dentro de um período relativamente curto. Contudo, não podemos nos limitar aos exemplos de Libâneo e Piletti, na medida em que outros autores, que escreveram manuais pedagógicos de grande circulação, também podem apresentar elementos que reforcem essa transição que as perspectivas sobre a formação docente sofreram nesse contexto. Vale destacar os manuais de Luiz Alves de Mattos e Imídeo Nérici, já que foram publicados antes e depois das mudanças curriculares de 1971.

Mattos escreveu o *Sumário de Didática Geral* em 1957, que teve 11 edições e a última foi publicada em 1973. Na terceira edição, lançada em 1960, o autor apresentou mudanças no texto. Elas não alteraram seu “arcabouço teórico”, mas introduziram “algumas novidades que (como afirmou Mattos) começam a ser focalizadas com insistência pela literatura didática mais recente” (1960, p.16), principalmente no que diz respeito ao uso da Didática. O autor a define como uma disciplina aplicada às técnicas de ensino, que exige a compreensão dos contextos sociais. Enfatizando a diferença entre a Didática Tradicional e a Didática Moderna, declara sua inclinação à Escola Nova, citando autores como John Dewey. É dessa maneira que Mattos procura se afastar do tecnicismo, afirmando que:

o mestre esclarecido e eficiente jamais poderá limitar-se à *pequena mecânica de normas específicas* aplicadas de modo cego e rotineiro; tais normas, apesar de excelentes e de comprovada eficácia, podem, em determinadas circunstâncias, tornam-se contra-indicadas e até mesmo contra-producentes (*grifo do autor*, 1960, p.56).

Além de declarar sua posição, Mattos assinala que a realidade é dinâmica e exige mais do que o conhecimento técnico e normativo.

Dessa forma, a Didática na formação docente deve ter papel mais amplo e mais complexo, ofertando mais do que formas e limites da prática em sala de aula.

O planejamento recebe lugar de destaque, já que “pelo ensino bem planejado e executado de acordo com planos definidos, o professor imprime um cunho de maior segurança ao seu trabalho, conquistando desse modo a confiança e o respeito de seus alunos” (Mattos, 1960, p.133). Seguindo essa linha de pensamento que atribui boa parte do sucesso e do fracasso da aprendizagem às dinâmicas restritas entre professores e alunos, Mattos conclui que o planejamento é o melhor remédio contra os maiores males do ensino: o imprevisto e a rotina, já que o planejamento “garante a contínua melhoria e revitalização do ensino [contra a rotina] e assegura a progressão metódica e bem calculada dos trabalhos escolares em vista de objetivos definidos [contra improvisação]” (Mattos, 1960, p.131). É interessante observar que em nenhum momento o autor menciona a ação de outro profissional ou órgão institucional que intervenha sobre esses “males”. Tal remédio, tão importante para o ofício do professor, já que ele garante a confiança e o respeito dos alunos, deve partir de uma ação individual do professor, o que ilustra como esse profissional está solitário em sua ação desde o seu planejamento. Percebe-se apenas uma interferência de fatores externos no planejamento dos conteúdos a se ensinar, já que o autor menciona a existência de um programa oficial, que “prescreve apenas o conteúdo da matéria a ser ministrada em cada série, mas não a ordem ou sequência dos tópicos em que esse conteúdo será distribuído” (Mattos, 1960, p.137).

Imídeo Nérci (1980), nos livros intitulados de *Introdução à Didática Geral* (publicado inicialmente em 1968, com edições posteriores a 1970) e *Didática Geral Dinâmica* (publicado em 1980), também se serve como um bom exemplo dessas oscilações entre uma atribuição ainda muito centrada na sala de aula, mas que procura surtir pequenos efeitos em outros campos sociais. Diferentemente de alguns autores, compreende-se Didática como uma ciência (1980, p.50), mas

com um forte apelo técnico, como podemos observar no fragmento: “Pode-se dizer, mais explicitamente, que a didática é representada pelo conjunto de técnicas, através das quais se realiza o ensino, pelo que reúne e coordena, em sentido prático, todos os resultados das ciências pedagógicas, a fim de tornar este mesmo ensino mais eficiente” (1980, p.51). A Didática é uma ciência técnica que orienta o ensino, pensando que esse, segundo o autor, é o direcionamento da aprendizagem. Percebe-se que os únicos atores envolvidos nesse processo de ensino-aprendizagem são os professores, autores que possam guiar o seu ofício (por meio das ciências pedagógicas coordenadas em sentido prático pela Didática) e os alunos. Tal situação se reforça quando o autor apresenta os elementos da Didática, que, no primeiro momento em que se apresenta, traz itens como “Meio geográfico, econômico, cultural e social”, que são as circunstâncias sócio-históricas em que a escola se situa e “Matéria”, que são os conteúdos a ser ensinados. Os dois temas, que em outros manuais pedagógicos trazem sempre menções a instâncias estatais diversas, nesse documento são afastados dessas relações, deixando o entendimento das suas questões a cargo das informações e das pesquisas que os professores mesmos possam fazer. O conhecimento das circunstâncias sócio-históricas da escola, por exemplo, não aborda a interação com os representantes da escola (diretores e demais gestores) e tão pouco com a comunidade escolar. Outro exemplo são as escolhas dos conteúdos, ou “Matéria”, como podemos observar nas orientações divididas em duas etapas seletivas que o autor destaca:

1º) A primeira seleção é para o currículo. Saber quais as matérias mais apropriadas para se alcançarem os objetivos da escola primária, secundária e superior. Importante o papel desempenhado pela Psicologia e Sociologia, neste particular, a fim de serem atendidos os interesses do educando e as necessidades sociais.

2º) A segunda seleção é necessária para formar os programas das diversas matérias. Dentro de cada matéria, saber quais os tópicos ou atividades

que devem ser selecionados, pelo seu valor funcional, informativo e formativo. A matéria que vai constituir um programa deve sofrer outra seleção, durante a elaboração do plano de curso, por parte do professor, tendo em vista as realidades educacionais e metodológicas de cada escola e as possibilidades de cada classe. (1968, p.52)

Percebe-se que se menciona a ação das ciências pedagógicas que direcionam a Didática, assim como os imperativos sociais, educacionais da escola e do próprio educando, mas não se menciona o programa oficial e outros documentos que já trazem essas seleções. Tal desconexão com situações concretas minam os possíveis contatos e debates que o docente poderia exercer com outros profissionais e sujeitos relacionados à escola. Por mais que o professor tenha que fazer seleções e conhecer realidades para planejar suas ações, não há orientação clara para o estabelecimento de contato com outros agentes e fontes envolvidos com o universo escolar. Após ocultar os documentos oficiais no processo de construção do planejamento de ensino para evidenciar as oscilações típicas desse período, Nérici (1968) apresenta várias relações necessárias entre os professores e outros atores envolvidos no processo educativo, principalmente quando descreve as responsabilidades de três destacados como principais: os pais, os professores e os diretores da escola. Nota-se que o Estado novamente é ocultado, sendo minimamente representado pela figura do diretor. As responsabilidades que cada um dos três atores principais tem com o educando não podem estar descoordenadas, mas cada uma dessas “três forças” tem o seu papel principal na “educação do imaturo”. Em um contexto “em que a educação deixa muito a desejar” e “muitos têm pedido reformas no ensino”, o autor afirma que “pouco adiantarão as reformas se não nos reformarmos” (1968, p.86). Pais, professores e diretores devem pensar nos objetivos e princípios educacionais, sem esperar por reformas, para que os pais possibilitem aos seus filhos a oportunidade de também serem pais; para que os professores reconheçam os educandos e a sua realidade a fim de ensinar conteúdos

com maior aproveitamento na sua comunidade; e para que os diretores, como “regentes de orquestras”, tenham a consciência de que precisam ter uma “partitura” em consonância com os objetivos e ideais da escola.

Percebe-se que essas três forças, por mais que tenham o mesmo objetivo, pautado na educação plena do “imaturo”, estão justapostas, já que possuem pequenos momentos de encontro, exemplificados pelas reuniões de pais e mestres (pais, professores e diretores) e nas inconstantes conversas internas à escola, entre professores e diretores. Nérici (1968) também reconhece as convergências entre o docente e o orientador educacional, descrito por ele como um “técnico de educação que reuniria o material de trabalho e orientação às reuniões de professores, bem como supervisionaria todo o trabalho didático no sentido de prestar esclarecimentos, apresentar sugestões e verificar resultados” (1968, p.153-154), quando afirma que “os professores têm a obrigação de interessar-se pelo trabalho desenvolvido pela Orientação Educacional e com ela cooperar com todos os meios de que dispõem” (1968, p.151). Tais exemplos explicitam uma forte preocupação com as dinâmicas restritas à sala de aula, mas também já apresentam o diálogo que o professor deve estabelecer com outros profissionais que ocupam funções específicas na instituição escolar, mas ainda todas as funções estão muito justapostas, visto que não há projetos, plano ou sugestões que integrem esses atores. Temos explícito, nesse documento, pequenos indícios passagem de uma perspectiva em formação docente que sai de um papel solitário do professor para um apelo ao trabalho pedagógico em equipe, mesmo antes da reforma educacional de 1971.

A outra obra de Nérici, a *Didática Geral Dinâmica* (1980), por ser mais recente que a *Introdução à Didática Geral* (1968), expressa essa tendência de forma mais evidente. Com o intuito de “ser mais prática e mais fácil uso, principalmente para quem se inicia nos estudos didáticos e no exercício do magistério” (1980, p.16), a obra *Didática Geral Dinâmica* (1980), traz tópicos mais diretos e de fácil consulta pelo sumário, principalmente no que diz respeito ao planejamento e às novas formas de abordagens em sala de aula. O planejamento de ensino

é claramente dividido em quatro etapas, chamadas de “Ciclo docente”, que envolvem sondagem, planejamento, execução e avaliação. Vale também destacar a forte adoção da teoria cognitiva nas orientações desse documento, que não estava tão clara no *Introdução à Didática Geral* (1968). Nérici usa vários autores estrangeiros na construção dos objetivos de um planejamento de ensino, como ele próprio apresenta: “Têm sido tentadas várias classificações ou taxionomias de objetivos a fim de melhor orientar o professor na elaboração de seus planejamentos e avaliações de ensino. Assim, vão ser vistas as taxionomias de Romey, Bloom, Hilda Taba e Gagné” (1980, p.105).

Baseando-se em vários esquemas cognitivistas e até apresentando uma sessão sobre a teoria de Piaget, destacada e denominada no sumário como “Leitura”, o autor utiliza várias classificações e elementos dessa corrente para a construção do planejamento de ensino. O forte alinhamento que o texto apresenta com essa corrente teórica traz a preocupação docente sobre as características e as circunstâncias específicas dos alunos, mas ainda não retira o foco da discussão sobre a dinâmica da sala de aula. Contudo, nessa obra, o autor traz uma “novidade” ainda não explicitada em outros manuais, já que ele orienta os professores ao diálogo com outros colegas quando afirma que apreciações coletivas dos trabalhos dos educandos podem colaborar para uma “melhor integração do ensino, melhor assistência, compreensão e orientação do educando” (1980, p.49). Pensando que essas orientações estão presentes na descrição das funções e características que um docente deve possuir, vale também destacar as orientações que reafirmam a compreensão, por parte do docente, sobre “a família, a sociedade e o educando para melhor poder assistir esse último” (1980, p.50). Tal compreensão leva à ideia de Assistência Dinâmica, que é uma forma de auxiliar o educando a superar suas dificuldades e conflitos de forma que ele possa se empenhar nas tarefas educacionais. Embora esse livro mais recente tenha o foco voltado para as dinâmicas e relações da sala de aula, não podemos afirmar que ele não leva o professor a se relacionar com questões fora desse

ambiente, mesmo que isso apareça de forma simples. Os manuais de Mattos (1960) e Nérici (1980, 1968), por terem tido ampla divulgação e estarem alinhados às novidades pedagógicas, influenciaram outros manuais, onde também pode se verificar o apelo às atribuições extraclasse. Muitos desses manuais, que derivaram dessas ideias, são muito mais direcionados e influenciados pelas editoras especializadas nesses livros, o que os afasta do aspecto dissertativo de que os manuais mencionados anteriormente apresentam para se assemelhar muito mais a uma lista de itens a ser discutidos em um curso de didática, que contém até exercícios e tarefas ao fim das unidades e módulos.

Com o objetivo de favorecer a autoinstrução, além de contribuir para a melhora da formação docente, as autoras Ângela Reis e Vera Joullié publicaram o *Didática Geral através de Módulos Instrucionais* (1981) que, na verdade, é uma estruturação de um curso de Didática para a formação dos professores, com claras instruções para ao professor universitário. Os temas trabalhados são divididos em módulos, sendo que cada módulo procura desenvolver competências no futuro profissional. Chama a atenção à forte convergência com as definições e orientações de Imídeo Nérici (1960, 1968), principalmente no que diz respeito às definições de didática e de planejamento. A noção de “ciclo docente” também converge muito com o texto de Nérici (1968), já que é dividida em três etapas: planejamento, orientação da aprendizagem e controle ou avaliação da aprendizagem. Apesar de todas as convergências, não podemos afirmar que há uma passagem tão clara entre a preocupação com a sala de aula e a relação do docente com outros profissionais e ambientes educacionais, pois não há nenhuma referência a tal conexão. Talvez, por possuir uma estrutura muito objetiva e poucos textos, tal discussão tenha sido ocultada por priorizar outros aspectos, esses, com certeza, vinculados às dinâmicas da sala de aula. Contudo, as influências são claras e não podemos afirmar com segurança que não há uma preocupação nessas autoras no que diz respeito à relação dos professores com outros profissionais e outras atribuições extraclasse.

Em *Didática Geral* (1982), de Romanda Gonçalves, que também foi feito para cursos com tópicos rápidos, abordando os subtemas relacionados à área de Didática, há itens separados em unidades e não em módulos, como fizeram Reis e Joullié (1981). Destacando também a teoria cognitivista e citando autores como Mattos (1960) e Nérici (1980, 1968), a autora relaciona a ação docente a ambientes fora da sala de aula quando traz textos que traçam históricos e situam circunstâncias atuais em um percurso histórico e quando justifica algumas de suas orientações, citando artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971, principalmente quando discorre a respeito da avaliação.

Ensinar para preparar para a realização de provas, “já era”. A Lei transforma a avaliação em função diagnosticadora durante todo o processo de aprendizagem. *Isto sim é novo*. “A Lei 5692 oficializou iniciativas isoladas e o que era facultativo passou a ser legal”. A avaliação qualitativa informa sobre o atingimento ou não dos objetivos de forma contínua e permanente desde que disponha de recursos adequados para tais empreendimentos (*grifo da autora*, 1982, p.172).

Tal referência demonstra a importância ao licenciando de se conhecer a lei e aplicá-la. Alguns manuais analisados, como os publicados por Nérici (1980, 1968), não apresentaram citações de leis nem qualquer referência à necessidade de obedecê-las. Esse diálogo explícito no texto de Gonçalves (1982) ilustra a necessidade de os professores se relacionarem com diferentes instâncias, tomando para si também outras atribuições. O ato de planejar, executar e avaliar a sua aula deve também ter embutido em si um diálogo com agentes externos, que condicionam o seu trabalho. Isso fica mais evidente em trabalhos mais recentes, que já nomeiam e reconhecem esses agentes condicionantes. Gonçalves (1982), apesar de se referir a Mattos (1960) e a Nérici (1980, 1968), explicitando a influência que sofreu dos manuais desses autores, avança no que diz respeito às orientações

“extrassala de aula” quando ilustra essa necessidade de uma consulta a outros materiais, levando o professor, de forma mais sistemática, a interagir com outras instâncias.

Para finalizar o processo que atribuiu outras funções ao ofício docente, fazendo-o interagir em equipe, podemos apresentar o *Didática Geral*, de José do Prado Martins, publicado em 1988. As relações entre a escola e a realidade que a cerca ficam muito explícitas nesse livro, já que, segundo o autor, “não se pode, pois, considerar a escola isolada da sociedade. É o governo ou outras instituições da sociedade que mantêm a escola” (p.35) e é também a administração escolar que contrata e orienta a ação dos professores, sendo que a educação “é resultado de uma interação experiencial com o ambiente em que vive [o educando], seja a família, o clube, a sociedade em geral” (p.34). Há universo dentro e fora da escola, onde tudo deve estar conectado. A partir do estabelecimento dessas relações, Martins (1988) declara a importância de o professor estar ciente delas e se atualizar frente às suas variações, já que “a comunidade tem influência significativa no currículo da escola, pois, ao elaborar o programa de ensino, deve levar em conta o conteúdo experiencial do educando, herdado exatamente de sua vivência na comunidade” (p.37). O planejamento de ensino, portanto, deve levar em conta não só a legislação escolar, mas também as singularidades da escola em que almeja operar.

Abordando a estrutura administrativa do sistema educacional, Martins (1988) reconhece os vários profissionais que atuam na escola e destaca a necessidade do diálogo entre eles e os professores, pensando que até “o planejamento das disciplinas deveria começar por ampla discussão da realidade da escola em seus aspectos filosóficos, socioeconômicos etc., da qual todos os professores, os especialistas de educação e a direção participariam” (1988, p.51). Percebe-se que ainda temos a divisão de Mattos (1960) presente aqui, em que os atores escolares se restringem aos pais, professores, diretores e especialistas em educação (principalmente pesquisadores). As várias referências às instâncias governamentais, como o Ministério da Educação e até

a Unesco, podem compor o governo com um quinto ator, mas ainda se sente que cabe apenas ao professor a concretização do processo educativo, que nesse texto também envolve o planejamento, a execução e a avaliação.

Percebe-se que o professor, ainda com um trabalho restrito à sala de aula, mas com a consciência ativa e pensante em várias instâncias da realidade, tendo que se relacionar com outros profissionais que atuam na escola e até fora dela, depara-se, nos cursos de formação docente, com algo mais complexo e árduo. A contribuição de Libâneo, em 1991, tornou esse ofício ainda mais complexo quando atribuiu a ele um caráter de militância com corrente ideológica definida, extravasando as fronteiras da ação docente. Já que “o processo de ensino não pode ser tratado como atividade restrita ao espaço da sala de aula” (Libâneo, 1991, p.15), o professor deve, além de se relacionar com diversos agentes e instâncias para compreender a realidade que cerca a sua escola e os seus alunos, planejar a sua ação tendo em vista a possibilidade de transformação social para as novas gerações. Essa atribuição deve estar presente em diversos elementos que compõem o ofício docente, desde o planejamento, que deve articular “a atividade escolar e a problemática do contexto social” (Libâneo, 1990, p.222) até a avaliação, que deve superar a ambiguidade entre o objetivo e o subjetivo, utilizando “convicções éticas, pedagógicas e sociais”, já que “o fato de o aluno ser pobre não justifica tolerância com um desempenho escolar fraco, pois o professor deve exigir de todos uma sólida assimilação de conhecimentos. Por outro lado, não é democrático estabelecer objetivos cujo alcance esteja acima das reais possibilidades dos alunos” (Libâneo, 1991, p.203). Os professores têm uma clara função social somada a uma missão, que não deixa o seu trabalho ficar restrito à sala de aula.

Essa potencialização do trabalho docente voltado para um âmbito mais complexo em consonância à perspectiva democrática foi assimilada em outros trabalhos, como o de Regina Haydt, em *Curso Geral de Didática* (1994). Declarando explicitamente que

concorda com as posições de Libâneo (1990), esse livro demonstra, em diversas passagens, como o processo de democratização da prática docente se tornou algo disseminado nas escolas, sendo, muitas vezes, até banalizado e não refletido criticamente. Essa necessidade de utilizar uma perspectiva democrática em cada situação de prática docente e da sua banalização em alguns momentos fica evidente na passagem abaixo.

Algumas pessoas, alegando serem adeptas do não-diretívismo e em nome do respeito às diferenças individuais e da criatividade, alardeiam que a direção de classe é algo ultrapassado e dispensável. Na opinião dessa pessoas, não cabe ao professor intervir na aprendizagem dos alunos: cada um aprende o que quer na hora que estiver disposto, e se não quiser não aprende. É o *laissez-faire* total, uma situação de “deixar-fazer” levada ao extremo, onde cada um age de acordo com sua própria conta e risco. E, com isso, o professor não precisa ensinar. A nosso ver, esta posição é contrária à democratização do conhecimento. Se o aluno está na escola, é para aprender, é para construir seu conhecimento, e cabe ao professor ajudá-lo nesse processo. O conhecimento deve ser coletivamente construído pelos alunos e pelo professor, sob orientação deste último. Nessa perspectiva, a direção de classe é necessária sim, e muito. (1994, p.81)

Haydt (1994), nesse fragmento, nos atenta para as interpretações sobre a perspectiva democrática em educação e chama a atenção para os cuidados que os professores devem ter ao adotar essa perspectiva. Essa visão amplia o raio de alcance do trabalho docente, antes restrito à compreensão de conteúdos e ao universo da sala de aula. Porém, por mais que os professores tenham o seu ofício potencializado, suas ações ainda são educativas e acontecem dentro da sala de aula. Isso faz com que percebamos nesses livros da década de 1990 ainda uma grande parte de atenção dedicada às preparações de aula, planejamentos, produções e concepções acerca da avaliação e as direções de sala, que

envolvem conflitos de indisciplina. Por mais que esses livros tenham tópicos, itens, módulos e unidades que descrevam passo a passo como devem ser as práticas docentes, ou seja, suas ações dentro da sala de aula, saltam aos olhos as mensagens sobre o papel democrático docente que aparece ao fim das conclusões, sempre com o intuito de lembrar aos formandos o sentido de todas aquelas etapas e especificações, como esse fragmento que vem ao final da conclusão do item sobre os objetivos dos planos de ensino

Por último, queremos lembrar que, para a educação escolar ser um instrumento de transformação social, nós, educadores, não podemos perder de vista o objetivo último da ação educativa, que é preparar o jovem para a vida plena da cidadania. Isto supõe formar um cidadão consciente, crítico e participativo, capaz de compreender a realidade em que vive e nela intervir, participando do processo de construção da sociedade (Haydt, 1994, p.121).

Por mais que os professores devam estar com suas ações restritas à sala de aula, é preciso lembrar-se desse poder atribuído à prática educativa. Assim, Haydt (1994) e os outros signatários dos títulos aqui estudados delimitam, com algumas variações, a importância da sala de aula e as responsabilidades na escola. Como vimos, essas dimensões coexistem nos textos dos livros de formação pedagógica publicados entre 1971 e 1996. Eles sintetizam debates originados do campo teórico e acadêmico e dos documentos oficiais que orientam o trabalho docente, permitindo apreender que saberes são transmitidos na formação inicial e os modos como constroem as representações do magistério e participam das mudanças que, atualmente, colocam as atividades institucionais como um de seus principais direcionamentos.

Referências

- DEPAEPE, Marc. *Order in progress – every day education practice in primary schools – Belfium, 1880-1970*. Bélgica: Leuven University Press, 2000.
- GATTI JR, Décio. *Livro didático e ensino de história: dos anos sessenta aos nossos dias*. São Paulo, Tese (Doutorado). PUC-SP, 1998.
- HARGREAVES, Andy. *Os professores em tempos de mudança – o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw, 1998.
- NÓVOA, António. Uma educação que se diz nova. In: CANDEIAS, António; NÓVOA, António; FIGUEIRA, Manuel Henrique. *Sobre a educação nova: cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941)*. Lisboa: Educa, 1995, p.25-41.
- NÓVOA, António. Para uma análise das instituições escolares. NÓVOA, António (Coord.) *As organizações escolares em análise*. 2ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1995, p.13-43.
- NÓVOA, António; SCHRIEWER, Jürgen (org.). *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa, 2000.
- SILVA, Vivian Batista da. *Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970)*. Tese (Doutorado). São Paulo, FEUSP, 2005.
- TANURI, Leonor. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*. n.14, mai.-ago./2000, p.61-88.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente – elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2009.
- TYACK, David. *The one best system – a history of American urban education*. Cambridge: Harvard University Press, 1974.

Livros de formação pedagógica

- GONÇALVES, Romanda. *Didática geral*. Rio de Janeiro, Freitas Bastos, 1982.
- HAYDT, Regina Celia Cazaux. *Curso de didática geral*, São Paulo, Ática, 1994.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo, Cortez, 1991.
- MARTINS, José do Prado. *Didática Geral*. São Paulo, Atlas, 1988.

MATTOS, Luiz Alves. *Sumário de Didática Geral*. Rio de Janeiro, Aurora, 1960.

NÉRICI, Imideo Giuseppe. *Didática geral dinâmica*. São Paulo, Atlas, 1980.

_____. *Introdução à Didática Geral*. São Paulo, Fundo de Cultura, 1968.

PILETTI, Claudino. *Didática Geral*. São Paulo, Ática, 1984.

REIS, Ângela; JOULLIÉ, Vera. *Didática geral através de módulos instrucionais*. Petrópolis, Vozes, 1981.