

MARIA LUCIA PANIAGO

“LIVRO” DIDÁTICO
A SIMPLIFICAÇÃO E A VULGARIZAÇÃO
DO CONHECIMENTO

© da autora

Creative Commons - CC BY-NC-ND 3.0

Pré-diagramação: Sérgio Lessa

Diagramação: Estevam Alves Moreira Neto

Revisão: Talvanes Eugênio Maceno e Estevam Alves Moreira Neto

Capa: Luciano Accioly Lemos Moreira

Catálogo na fonte

Departamento de Tratamento Técnico do Instituto Lukács

Bibliotecária Responsável: Fernanda Lins

P192l Paniago, Maria Lúcia.

“Livro” didático : a simplificação e a vulgarização do conhecimento
/ Maria Lúcia Paniago. – São Paulo : Instituto Lukács, 2013.
96 p.

Bibliografia: p. 90-96.

ISBN 978-85-65999-15-1

1. Educação. 2. Políticas públicas – Brasil – manual didático.
3. Livro didático. I. Título.

CDU: 02:37

Esta obra foi licenciada com uma licença Creative Commons - Atribuição - NãoComercial - SemDerivados 3.0 Brasil.

Para ver uma cópia desta licença, visite www.creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/br/ ou envie um pedido por escrito para Creative Commons, 171 2nd Street, Suite 300, San Francisco, California, 94105, USA.

Esta licença permite a cópia (parcial ou total), distribuição e transmissão desde que: 1) deem crédito ao autor; 2) não alterem, transformem ou criem em cima desta obra e 3) não façam uso comercial dela.

1ª edição: 2013

INSTITUTO LUKÁCS
www.institutolukacs.com.br
institutolukacs@yahoo.com.br

MARIA LUCIA PANIAGO

**“LIVRO” DIDÁTICO
A SIMPLIFICAÇÃO E A VULGARIZAÇÃO
DO CONHECIMENTO**

1ª edição

Instituto Lukács

São Paulo, 2013

Aos milhões de trabalhadores e trabalhadoras que,
subtraídos de sua dignidade, cotidianamente,
possibilitam que continuemos vivos.

Sumário

Prefácio de <i>Silvia Helena Andrade de Brito</i>	7
Introdução.....	11
Capítulo 1 – O manual didático.....	15
1.1 As origens.....	16
1.2 O manual didático na escola pública.....	36
1.3 O Estado e as políticas públicas voltadas para o manual didático.....	40
1.3.1 Reflexões sobre o Estado capitalista e as políticas públicas.....	41
1.3.2 As políticas do Estado.....	47
1.3.3 Das políticas públicas do Estado brasileiro para o manual didático às ações desenvolvidas pela SEMED de Campo Grande, MS.....	55
Capítulo 2 – Os limites do manual didático.....	63
2.1 O manual didático como mediador da relação educativa.....	64
2.2 Os limites do manual didático.....	75
Considerações finais.....	85
Referências Bibliográficas.....	90



Prefácio

Do rio que tudo arrasta, diz-se que é violento. Mas ninguém chama violentas às margens que o comprimem.

Bertolt Brecht

Segundo dados disponibilizados pelo Ministério da Educação do Brasil, somente o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 2013) distribuirá, em 2013, 132.670.307 exemplares para a educação básica, endereçados a 33.084.503 alunos dos ensinos fundamental e médio, incluindo-se aí a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A estes podem ser somados, entre outros, os programas de aquisição de sistemas apostilados, que hoje já estão presentes em diversos municípios espalhados por todo o país. Além disso, dados recentes da Associação Brasileira da Indústria Gráfica (ABIGRAF), que reúne as principais editoras do país, projetam em 5,4% as perdas no faturamento do setor de manuais didáticos, ante a entrada de produtos fabricados na China. Em outras palavras, a internacionalização que marca os processos de produção da mercadoria no atual estágio da produção capitalista imprime sua marca também na cadeia produtiva do manual didático, tornando ainda mais atrativo o mercado existente no Brasil para o capital monopólico, no referido setor.

Dois aspectos chamam a atenção quando os dados empíricos acima vêm à tona. Primeiramente, o que significam essas expressivas cifras? Que necessidades, social e historicamente constituídas, determinam a importância assumida pelo manual didático, na educação escolar em curso na atual sociedade capitalista? E, complementando a primeira, surge a questão de se desvelar o que é o próprio manual didático, pois, desde o anúncio da necessidade de se produzir um instrumento de trabalho que fosse adequado à então nascente escola moderna – o que ocorreu na segunda metade do século XVII, com

a obra de João Amós Comenius – passaram-se três séculos e meio, e o manual didático permanece entre nós. Importa lembrar, contudo, que um longo trajeto histórico foi percorrido antes de chegarmos ao momento atual, marcado por aquilo que autores como Gilberto Luiz Alves denominam de “*império do manual didático*”, quando o referido instrumento tornou-se hegemônico, por um lado, e excludente, por outro, ao erigir-se como um obstáculo à utilização de quaisquer outros materiais no trabalho didático (ALVES, 2005).

Essas questões, que atestam a importância e a atualidade das discussões acerca do manual didático, evidenciam a relevância do livro que ora temos em mãos. Relevância que ganha ainda mais destaque quando as preocupações de Maria Lucia Paniago, declaradas já na introdução do trabalho, priorizam a abordagem que analisa o manual didático na sua condição de instrumento de trabalho. Isto significa ver este instrumento do trabalho didático em sua historicidade, enquanto produto de relações sociais determinadas, inserindo-o no processo de constituição da própria sociedade capitalista.

É a partir desses pressupostos, cujas bases se encontram na perspectiva teórico-metodológica marxiana, que a autora estabelece um diálogo com a literatura que vem debatendo o manual didático. Nessa direção, são questionados tanto aqueles que defendem como imprescindível a permanência do manual didático, sem compreender e desvelar a teia de relações sociais que engendram sua produção; como também é alvo das discussões entabuladas pela autora a própria produção marxista sobre o tema, quando levanta indagações acerca das possibilidades e dos limites postos à superação do manual didático.

Concluindo, destaca-se também que, consideradas as condições postas para a luta de classes no momento ora atravessado pela sociedade capitalista, bem como as contradições em que se encontra envolvida a educação escolar, um livro como “*Livro*” *Didático: A vulgarização e a simplificação do conhecimento* é um convite a nos debruçarmos sobre a importância do conhecimento para o processo de organização da luta em prol da emancipação humana. Nessa luta, cabe não apenas enfatizar os já tão propalados limites do manual didático, mas, sobretudo, as “margens” – leia-se, as condições sociais – que determinam a sobrevivência deste instrumento de trabalho, junto à sobrevivência da própria sociedade do capital.

Campo Grande (MS), 15 de janeiro de 2013

Silvia Helena Andrade de Brito

Referências:

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

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO [FNDE]. **Programa Nacional do Livro Didático [PNLD]: dados estatísticos**. Brasília: 2013. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

NO DCI Online: “Livros didáticos impressos na China invadem o País”. Relações do trabalho blog, 19/12/2012. Disponível em: <<http://www.relacoesdotrabalho.com.br/profiles/blogs/no-dci-online-livros-didaticos-impressos-na-china-invadem-o-pais>>. Acesso em: 10 jan. 2013.



Introdução

Frequentemente, ouvem-se críticas a respeito do “manual didático”, até mesmo em âmbito internacional, quanto a sua função na transmissão dos conhecimentos, sua constituição histórica, o seu polêmico papel de estruturador da atividade de ensino, a reforma do manual didático e, também, a discussão ideológica sobre os conhecimentos veiculados por esse instrumento. Isso pode ser comprovado na extensa produção sobre o tema, sob distintas bases teóricas¹.

Entretanto, em que pese a importância de tais críticas, um aspecto da questão ainda continua sendo pouco abordado, qual seja a discussão do papel histórico do “manual didático” no processo educativo, o que implica necessariamente buscar, na compreensão da sociedade, os fundamentos do trabalho didático que forjaram tal instrumento de trabalho.

Os estudos aqui apresentados trazem a temática do “manual didático” como instrumento de mediação na relação professor/aluno, tomando como foco de discussão o ensino de ciências na abordagem das questões ambientais, uma vez que na contemporaneidade tais questões são determinantes no processo de produção da existência humana.² Nesses estudos se inclui, também, a análise das políticas públicas para o manual didático, como instrumento do Estado que regulamenta suas ações para a educação a partir de relações íntimas com o capital, seja no âmbito da indústria editorial, seja na conformação ideológica da sociedade capitalista contemporânea.

¹ Cf. anais do Simpósio Internacional – Livro Didático: Educação e História, realizado em 2007, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, com 154 trabalhos; Teixeira (1952); Oliveira (1968); Freire (1984); Campos (1987); Zilberman (1987); Fracalanza (1992); Fernandes (2004); Choppin (2004).

² Este trabalho resulta da pesquisa concluída no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Curso de Mestrado.

Nosso ponto de partida para a pesquisa sobre o tema foi o fato de que a discussão sobre o manual didático não se esgota, visto que ele ainda permanece como o mais importante instrumento de trabalho do professor no cenário da educação escolar brasileira e, portanto, o de maior peso para o trabalho didático, cuja produção se inscreve na lógica do capital, sob o patrocínio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)/Ministério da Educação (MEC), como mercadoria fetichizada, constitutiva do processo de reprodução ampliada do capitalismo monopolista.

Antes, contudo, de darmos prosseguimento às discussões a respeito do tema, vale esclarecer a razão de nossa opção pela expressão “manual didático”.

Observa-se que “livro didático” é a denominação mais usual para esse instrumento de trabalho do professor. Porém, optamos pela categoria “manual didático” por melhor exprimir uma versão resumida e simplificada dos conteúdos desse recurso material que, na concepção comeniana³, tinha a função de facilitar o ensino, de modo que qualquer pessoa pudesse utilizá-lo para “ensinar tudo a todos”. Essa pessoa – o professor – não precisaria de uma formação aprofundada dos conhecimentos necessários ao exercício da função. Bastariam, a ele, os conhecimentos essenciais à utilização dos manuais didáticos, tanto do professor quanto do aluno. Ressalta-se que a centralidade e a exclusividade que ocupam na relação educativa é que conferem a tal instrumento o caráter de manual. Sob essa perspectiva, qualquer livro utilizado pelo professor pode assumir características de manual, desde que seja utilizado como fonte única de conhecimento – mesmo porque devemos considerar que seu caráter, em princípio, é este – e que seu conteúdo seja simplificado a ponto de sonegar elementos da realidade humana que impeçam a autoconstrução do indivíduo.⁴

Visto sob essa perspectiva, duas questões são determinantes para discussão: como, apesar de ser considerado anacrônico para a escola contemporânea e de seu caráter de simplificação e vulgarização do conhecimento, o manual didático permanece soberano nas salas de aula? Que limites impõem os conteúdos veiculados pelo manual di-

³ Como Comenius (1592-1670) concebe o ensino, e, conseqüentemente, o manual didático, a partir das transformações no modo de produção da vida material, na transição do feudalismo ao capitalismo.

⁴ Os autores apresentados neste trabalho utilizam indistintamente a expressão “livro didático” ou “manual didático” nos textos e/ou em obras em que abordam a temática em questão. Portanto, quando nos referirmos as suas produções, nos remeteremos ao termo utilizado pelo autor.

dático para a compreensão necessária à superação da sociedade de classes? Nesses termos, o presente estudo investigou a utilização do manual didático na relação do trabalho pedagógico do professor e suas implicações para a conservação/superação do trabalho didático em uma sociedade dominada pelo modo de produção capitalista.

As categorias “trabalho didático”, “organização do trabalho didático” e “manual didático”, dentre outras, ganham centralidade neste estudo em decorrência da temática escolhida para a investigação. Em se tratando de categorias derivadas da categoria “trabalho” na perspectiva de análise materialista histórica, faremos, primeiramente, uma abordagem a partir dos estudos de Marx, explicitando aspectos teórico-metodológicos relevantes para a compreensão do objeto em pauta. A compreensão da sociedade capitalista é necessária para estabelecer as relações entre o processo de produção da vida material e a educação como uma atividade humana.

Nesse sentido, compreender a sociedade de classes implica conhecer em que condições é produzida a vida material, o que nos leva necessariamente à discussão das relações de trabalho que se estabelecem na presente sociabilidade. Contemporaneamente isso se expressa na forma como tais relações se realizam, provocando a intensificação do processo de transformação da natureza para obtenção de lucros astronômicos.

A sociedade tem se deparado com o que atualmente está sendo denominado de crise ambiental como o mais recente aspecto da crise do sistema capitalista. Esse tema tem levantado as mais diferentes e dissonantes discussões quanto à real condição de destruição impingida ao planeta pelo modelo de produção que esta sociedade construiu.

A opção pela discussão a respeito da questão ambiental retratada no manual didático está relacionada à atual fase histórica do capitalismo, cujas condições ambientais, resultado “[...]da acumulação no quadro da dominação mundial do capital financeiro [...]” (CHESNAIS; SERFATI, 2003, p. 40), têm se agravado, dado o acelerado ritmo de degradação das condições físicas da reprodução social e, portanto, a degradação da vida. Condições essas gestadas desde as origens do capitalismo e determinadas pela forma como o homem produz os meios de vida, a partir do processo de transformação da natureza. Esse debate reveste-se de importância no âmbito da educação escolar em razão da necessidade de apreensão da totalidade, visto que entender a existência do homem no planeta depende do conhecimento e da compreensão de como o capital determina a reprodução metabólica universal e social (MÉSZAROS, 2005).

No desenvolvimento da pesquisa, tomamos como fundamento te-

órico a análise das bases materiais do modo de produção capitalista, na perspectiva do materialismo histórico. Procuramos entender, com base nos estudos de Marx, como, por quais vias, por quais mediações, os homens fazem a totalidade de sua história. É na categoria trabalho que ele encontra o fundamento para demonstrar essa totalidade histórica, porquanto é a partir do trabalho que os homens constroem materialmente a sociedade e se constroem como indivíduos. Dessa forma, nossa análise estará pautada em tal categoria para procedermos à análise do uso do manual didático na relação do trabalho docente.

Como recorte para este estudo, tomamos como foco de discussão os manuais didáticos na disciplina de ciências – “Projeto Pitanguá, Projeto Araribá e Ciências: Meio Ambiente” – adotados nos 5º e 6º anos de escolas da Rede Municipal de Ensino (REME) de Campo Grande, MS. Metodologicamente, para esta investigação, realizamos um levantamento de dados empíricos em duas fases. Na primeira, optamos pela observação em sala de aula, e na segunda fase, que teve como objetivo cotejar as observações em sala de aula com o que pensa o professor sobre o seu trabalho didático e com o que realiza no seu cotidiano educativo, realizamos entrevistas com os professores participantes da pesquisa, para identificar as possíveis contradições presentes nas suas práticas pedagógicas.

Este trabalho se organiza em dois capítulos: no primeiro, “O manual didático”, apresentamos uma discussão sobre como esse manual se insere na organização do trabalho didático e como se dá a sua utilização escolar no âmbito da sociedade capitalista contemporânea. Nesse capítulo, examinaremos mais detidamente a categoria trabalho, de onde se originam as categorias centrais deste estudo. Enfocaremos, também, o papel do Estado burguês na manutenção da sociabilidade capitalista, como reforço à expansão de escola pública e, conseqüentemente, da utilização do manual didático comeniano. Procuramos, ainda, desenvolver a trajetória histórica do trabalho didático a partir dos estudos de Alves (2001; 2005), por considerarmos relevante a sua investigação sobre o tema na sociedade capitalista, chegando ao trabalho didático nos dias atuais.

No segundo capítulo, “Os limites do manual didático”, analisamos como se constitui o manual didático sob a lógica do capital, expondo seus limites para a compreensão da relação homem/natureza como fruto do trabalho na relação educativa, apontando para a superação do manual didático.

Nas considerações finais, resgatamos, a partir das análises desenvolvidas ao longo dos capítulos, os questionamentos que promoveram esta investigação e suas respectivas discussões.

CAPÍTULO 1 – O manual didático

O objetivo deste capítulo é verificarmos como o manual didático se apresenta no interior do trabalho didático, reconstruindo o percurso histórico da organização dele, proposto por Comenius, até a atualidade, tratando mais detalhadamente de sua origem e das propostas de superação de sua utilização na organização do trabalho didático. Examinaremos, também, o manual didático nas políticas públicas, com base no Plano Nacional do Livro Didático, como instrumento do Estado para a regulamentação de ações em educação e suas relações íntimas com o capital, seja no âmbito da indústria editorial, seja na conformação ideológica da sociedade capitalista contemporânea.

Como pressuposto para a formulação deste capítulo, assumimos por princípio que toda ação educativa tem um caráter filosófico. Isto requer uma concepção de mundo, de homem e de história; uma concepção a respeito de como se dá o conhecimento e como se realizam a teoria e a prática. “Aprende-se a todo momento, mas **o que** se aprende depende de **onde** e de **como** se faz esse aprendizado” (MÉSZÁROS, 2005, p. 16, grifo nosso).

Ao postularmos a ação educativa como uma produção humana, estamos afirmando que ela é o resultado exclusivo da ação dos homens como construtores de sua própria história e que são, portanto, no seu conjunto, responsáveis por aquela ação. Como são os homens que fazem a história, são eles os articuladores das transformações que levariam à superação coletiva do modo de produção capitalista, ao qual está subordinado o atual estágio da educação. Portanto, pode-se inferir que “o quê”, “onde” e “como” fazemos a educação é construção do conjunto da sociedade. Com base nesse pressuposto é que abordaremos o tema.

1.1 As origens

Tendo como perspectiva o exposto, pretendemos demonstrar como foi determinada a escola a partir das proposições de Comenius e quais as possibilidades de transformação da “organização do trabalho didático”⁵ engendrado por ele. Duas obras de Alves (2001; 2005), que comportam extensa investigação sobre o tema, servem de base teórica para precisarmos as formas históricas assumidas pelo manual didático no período que vai de seu surgimento com Comenius até a proposta de superação erigida pelo autor, no presente momento da sociedade capitalista.

Para procedermos à discussão anunciada, inicialmente, tornou-se necessária a determinação da origem e da concepção do objeto em estudo, para estabelecer a relação entre a organização do trabalho didático e o instrumento de trabalho do professor. Também buscaremos desvelar por que se discute, ainda hoje, a utilização do manual didático como material de primeira necessidade na prática pedagógica, não obstante o avanço tecnológico alcançado pela sociedade. Posteriormente, apresentaremos as alternativas propostas para a superação do trabalho didático fundada por Comenius que, na sua essência, permanece no espaço da escola.

No que concerne às questões do trabalho didático, onde se insere nosso objeto de estudo, antes examinaremos a categoria “trabalho” como elemento fundante do ser social, por ser ela o fundamento do trabalho didático. A partir do pensamento marxiano é que abordaremos essa categoria, em razão de ser Marx o autor que definitivamente trouxe clareza ao entendimento da relação homem e natureza pelo trabalho, embora nem sempre considerado.

A discussão sobre o trabalho é o eixo central nas descobertas e formulações a que Marx se dedicou, para captar e traduzir o processo de o homem tornar-se homem. Foi estudando o modo como os indivíduos produziram e continuam produzindo a sua vida material que o pensador chegou à compreensão sobre a capacidade histórica da humanidade de, necessariamente, assegurar a sua subsistência pelo processo metabólico intencional na relação com a natureza.

A existência humana está visceralmente ligada a esse pressuposto na medida em que, para se manterem vivos, os homens devem

⁵ Categoria rubricada por Alves (2005, p. 8) a fim de “[...] assegurar clareza teórica à temática tratada [...]”, impondo-se “[...] a necessidade de objetivar o conteúdo conferido [...]” a essa expressão, que ganha sentido como ferramenta no entendimento da realidade social.

transformar a natureza cotidianamente, e esse é um fato ineliminável do mundo dos homens. Nas palavras de Marx (1985a, p. 149): “Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem”. É essa relação com a natureza que o diferencia dos animais. Na produção da vida material, os homens necessitam do intercâmbio orgânico com a natureza para produzirem os meios pelos quais serão satisfeitas as suas necessidades fundamentais (comer, beber, vestir-se e outros). Esse processo se dá pelo trabalho.

Marx ressalta (1985a, p. 149):

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural.

A partir do trabalho, o homem apropria-se dos recursos naturais modificando a natureza e, ao fazê-lo, lança as bases para a construção material da sociedade e constrói-se como indivíduo. Na formulação de Marx (1985a, p. 149):

Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio.

Diferentemente dos animais que executam operações instintivas para reproduzir as suas existências, os homens projetam na consciência as suas ações e os respectivos resultados, antes de realizá-las. Ao objetivarem o que projetaram na consciência, transformam a realidade criando uma nova situação, pois, nesse movimento, se aprende algo com a ação anterior, o que modifica tanto a realidade quanto o indivíduo. Em uma próxima ação, a habilidade e a experiência adquiridas serão empregadas a uma nova situação.

Marx continua (1985a, p. 149-150):

No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador e, portanto, idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é exigida a vontade orientada a um fim, que se manifesta como

atenção durante todo o tempo de trabalho, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo próprio conteúdo e pela espécie e modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos ele o aproveita como jogo de suas próprias forças físicas e espirituais. Os elementos simples do processo de trabalho são a atividade orientada a um fim ou o trabalho mesmo, seu objeto e seus meios.

O conhecimento adquirido nesse processo não é individual, visto que, ao construir um objeto, o indivíduo utilizou conhecimentos anteriores acumulados social e historicamente pelo conjunto dos homens. Quaisquer objetivações de ideias previamente pensadas, ou seja, projetadas na consciência, possuem uma dimensão social e coletiva, portanto, histórica. Esse conhecimento assume uma forma generalizada, uma vez que pode ser utilizado não apenas no aperfeiçoamento de um objeto inicial, mas também em circunstâncias diversas.

Dessa forma, podemos dizer que todo ato de trabalho adquire uma dimensão social. São três os motivos dessa afirmativa: 1) ele é o resultado histórico de desenvolvimentos anteriores; 2) um novo objeto modifica situações históricas concretas de toda a sociedade, abrindo novas possibilidades e gerando novas necessidades para um futuro desenvolvimento; 3) os conhecimentos acumulados são aplicáveis em diferentes circunstâncias e convertidos em bem cultural compartilhado por todos os homens (LESSA; TONET, 2008).

Podemos, então, retomar a afirmação anterior de que o pressuposto da existência humana é o trabalho como fundamento do ser social, porque, ao transformar a natureza na base material, os indivíduos transformam também a si mesmos. Portanto, fazem-se diferentes da natureza como seres autônomos que se relacionam entre si, o que permite sempre a construção de novas circunstâncias históricas e novas relações sociais.

De acordo com Marx e Engels (1991, p. 39, grifo dos autores),

[...] o primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto, de toda a história, é que os homens devem estar em condições de viver para poder ‘fazer história’. Mas, para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato este é um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, como há milhares de anos, deve ser cumprido todos os dias e todas as horas, simplesmente para manterem os homens vivos.

O processo de trabalho que implica o “ato histórico” perene se

caracteriza, segundo Marx, pela ação do homem conduzida com a finalidade de “produzir valor de uso” a partir da submissão da natureza para atender às necessidades humanas, o que é feito com a mediação de instrumentos para esse fim. Esse processo, que envolve o desenvolvimento das forças produtivas⁶ e, conseqüentemente, a superação histórica de determinado modo de produção da vida material⁷, alcança alto grau de simplificação na sociedade capitalista, obtendo como resultado um produto que nessa sociedade se configura como mercadoria, assim explicitada pelo autor: “A mercadoria é, antes de tudo, um objeto externo, uma coisa, a qual pelas suas propriedades satisfaz necessidades humanas de qualquer espécie” (MARX, 1985a, p. 45).

Porém, sob essa coisa externa se esconde uma relação entre homens, no mundo em que as coisas aparecem se relacionando entre si, mundo em que a criação domina o criador. A partir do momento em que a matéria se transforma em mercadoria pelas mãos do trabalhador para atender às necessidades humanas de consumo imediato ou como meio de produção, ela se caracteriza como valor de uso. Entretanto, quando o objeto produzido vai ao mercado para ser trocado por outro, desaparece o seu valor de uso para se transformar em uma relação de troca de produtos de quantidades diferentes ou iguais entre si, o que o torna valor de troca. Em outras palavras, o

⁶ Forças produtivas são todos os instrumentos e meios de trabalho utilizados na produção da vida material.

⁷ Com base nos estudos de Marx, identificamos como modo de produção de uma sociedade a maneira pela qual ela se organiza socialmente para garantir a sua subsistência a partir do trabalho. Na sociedade primitiva, a base dessa organização era a coleta de alimentos com pequena produtividade, o que não possibilitava a exploração do homem pelo homem. Na sociedade escravista e asiática, primeiras na exploração do homem pelo homem com o surgimento do excedente de produção, ainda que caracterizada pelo lento desenvolvimento das forças produtivas que deu origem às classes sociais, ocorre a apropriação privada das riquezas sociais e seus conseqüentes instrumentos de manutenção dessa apropriação: Estado e Direito. O feudalismo, que sucede a formação social anterior, com base na organização em feudos, apoiou-se no trabalho dos servos, que entregavam parte de sua produção aos senhores feudais. Como era interessante aos servos o aumento da produção, desenvolveram-se as técnicas e ferramentas, o que aumentou e melhorou a alimentação, havendo, conseqüentemente, o crescimento da população. Isso resultou no ressurgimento do comércio e em um novo modo de produção, em um patamar totalmente diverso dos anteriores – o modo de produção capitalista, que persiste ainda hoje. Esse sistema está ancorado na exploração do trabalho alheio pela compra e venda da força de trabalho, reduzindo-a a mera mercadoria para enriquecimento privado dos indivíduos.

valor de troca é uma relação de quantidades de objetos que, abstraídos de suas propriedades materiais, se trocam como valores de uso de espécies diferentes.

Dessa forma, a mercadoria se distingue pelas qualidades diferentes enquanto valor de uso e quantidades diversas, como valor de troca, tendo ao mesmo tempo valor de uso e valor de troca. O elemento comum que determina o seu valor é o tempo de trabalho materializado na produção dessa mercadoria, o que inclui o valor dos meios de produção (matéria-prima, instrumentos de trabalho, edificações e outros). A riqueza social que domina o modo de produção capitalista é constituída pelo conjunto das mercadorias individuais produzidas pelos trabalhadores. A sociedade regida pelo capital é o mundo das mercadorias, onde tudo se compra e tudo se vende, inclusive a força de trabalho.

Na produção de mercadorias estão envolvidos o trabalhador, cuja única propriedade é a sua força de trabalho⁸, e o capitalista, proprietário dos meios de produção e do capital. A relação que se estabelece entre os dois proprietários é de exploração: a utilidade da força de trabalho, comprada pelo capitalista ao trabalhador, é apenas de produção; como mercadoria, o trabalhador deve produzir mais do que o equivalente ao seu custo. Portanto, o capitalista que comprou a força de trabalho tem, ao final do processo, um valor maior do que aquele que pagou ao trabalhador. A esse valor maior Marx denomina mais-valia, que está relacionada à jornada de trabalho. Diz o autor:

[...] a jornada de trabalho está desde o princípio dividida em duas partes: trabalho necessário e mais-trabalho. Para prolongar o mais-trabalho reduz-se o trabalho necessário por meio de métodos pelos quais o equivalente do salário é produzido em menos tempo. A produção da mais-valia absoluta gira apenas em torno da duração da jornada de trabalho; a produção da mais-valia relativa revoluciona de alto a baixo os processos técnicos do trabalho e os agrupamentos sociais. (MARX, 1985b, p. 106)

Nesse sentido, podemos dizer que a importância do trabalho produtivo para o capital consiste em agregar valor ao capital empregado, extraído do trabalho não pago. Portanto, para uma sociedade sob a regência do capital, só é trabalho produtivo aquele que gera mais-valia. Para Marx, o que determina o caráter de ser trabalho pro-

⁸ Assim Marx (1985a, p. 139) define essa categoria: “Por força de trabalho ou capacidade de trabalho entendemos o conjunto das faculdades físicas e espirituais que existem na corporalidade, na personalidade viva de um homem e que ele põe em movimento toda vez que produz valores de uso de qualquer espécie.”

ditivo ou improdutivo são as relações sociais aí envolvidas.

O pensador explica assim o trabalho produtivo e improdutivo no sistema de produção capitalista:

Trabalho produtivo, portanto, é o que – no sistema de produção capitalista – produz *mais-valia* para o empregador ou que transforma as condições materiais de trabalho em capital e o dono delas em capitalista, por conseguinte, trabalho que produz o próprio produto como capital. (MARX, 1980, p. 391, grifos do autor)

De outra forma, o trabalho improdutivo não produz mais-valia diretamente; nesse processo não há incorporação de trabalho excedente pelo capital, como sucede na compra, por exemplo, de serviços para consumo direto, mas apenas a circulação do dinheiro como valor de uso e não como capital.

Explica Marx (1980, p. 399, grifos do autor):

Se compro o serviço de um professor, não para desenvolver minhas faculdades, mas para adquirir aptidões que me possibilitem ganhar dinheiro – ou se outros compram para mim esse professor – e se de fato aprendo alguma coisa (e isso, em si, em nada depende do pagamento do serviço), esses custos de educação, como os do meu sustento, pertencem aos custos de produção da minha força de trabalho. Mas, a utilidade particular desse serviço em nada *altera a relação econômica*; não se trata aí de relação em que transformo dinheiro em capital ou por meio da qual o supridor do serviço, o professor, me converte em *seu capitalista*.

Das categorias desenvolvidas por Marx para a compreensão dos antagonismos entre capital e trabalho⁹, próprios das relações capitalistas de produção, destacamos a produção material e imaterial para explicar o trabalho didático no âmbito da educação, sendo esta um dos complexos da totalidade social.

Se considerarmos as relações que se estabelecem na sociedade capitalista, veremos que, como acessória do trabalho produtivo, a produção material, aquela que produz riqueza material, se submete ao modo de produção capitalista, uma vez que todos os trabalhadores produtores de mercadoria se defrontam com os meios de pro-

⁹ Os antagonismos presentes na relação capital e trabalho devem-se à exploração do trabalho alheio para acumulação de riquezas privadas, situação que somente pode ocorrer se os indivíduos viverem em sociedade. Essa relação é marcada por interesses inconciliáveis, já que as necessidades que impulsionam a produção não são mais as necessidades humanas, mas as necessidades de reprodução do capital.

dução como capital. Da mesma forma, a produção imaterial encontra-se sob o domínio do capital que, para Marx, pode ser de duas espécies: uma, em que o produto se separa do produtor, adquirindo autonomia em relação a produtor e consumidor; outra, em que o ato de produzir e o produto são inseparáveis.

Nas palavras do autor, a produção imaterial:

1. Resulta em *mercadorias*, valores de uso, que possuem uma forma autônoma, distinta dos produtores e consumidores, quer dizer, podem existir e circular no intervalo entre produção e consumo como *mercadorias vendáveis*, tais como livros, quadros, em suma, todos os produtos artísticos que se distinguem do desempenho do artista executante. [...] 2. **A produção é inseparável do ato de produzir**, como sucede com todos os artistas executantes, oradores, atores, **professores**, médicos, padres etc. Também aí o modo de produção capitalista só se verifica em extensão reduzida e, em virtude da natureza dessa atividade, só pode estender-se a algumas esferas. Nos estabelecimentos de ensino, por exemplo, os professores, para o empresário do estabelecimento, podem ser meros assalariados; há um grande número de tais fábricas de ensino na Inglaterra. Embora eles não sejam *trabalhadores produtivos* em relação aos alunos, assumem essa qualidade perante o empresário. Este permuta seu capital pela força de trabalho deles e se enriquece por meio desse processo. O mesmo se aplica às empresas de teatro, estabelecimentos de diversão etc. O ator se relaciona com o público na qualidade de artista, mas perante o empresário é trabalhador produtivo. Todas essas manifestações da produção capitalista nesse domínio, se comparadas com o conjunto dessa produção, são tão insignificantes que podem ficar de todo despercebidas. (MARX, 1980, p. 403-404, grifos nossos).

Tomando o pressuposto de que para o capital só é produtivo o que produz diretamente mais-valia, o trabalho do professor em relação ao aluno passa a ser trabalho imaterial. Por outro lado, o dono da escola compra a força de trabalho do professor, que se materializa na aula como mercadoria vendida aos pais por um valor maior do que o que nela investiu (salário e custos da escola). A aula é uma mercadoria que não produz *quantum*, que não produz riqueza material social. Ao ser produzida e consumida, não valoriza o capital (LESSA, 2007), diferentemente do trabalho que produz riqueza material social, ou seja, aquele que “produz e valoriza o capital” (MARX, 1985b, p. 188, nota 70). Nesse caso há apenas a “valorização” do capital, portanto, trabalho imaterial.

Nesse sentido, o trabalho do professor é produtivo ao produzir mais-valia e improdutivo por não produzir capital, isto é, não produzir meios de produção ou de subsistência como produto final, os quais servem de meios de acumulação do capital. Portanto, o seu trabalho não aumenta o capital social global na reprodução do capi-

tal. A aula é consumida ao tempo que é produzida, dela nada mais restando. Dela não permanece nenhum novo “conteúdo material” que resultaria em um novo *quantum* que poderia ser acumulado em mercadoria, meios de trabalho e meios de subsistência.

O professor ao produzir mais-valia não produz capital, mas gera mais-valia, a partir de riquezas produzidas anteriormente, que se apresenta como a mensalidade paga pelos pais e que vai para o capitalista dono da escola. Ressalta-se que desse pressuposto existem dois tipos de professores: os que vendem a sua força de trabalho ao Estado (escolas públicas), portanto, não produzem mais-valia (trabalho improdutivo), e os de escola privada (trabalho improdutivo/produtivo), que produzem mais-valia sem, contudo, produzir “conteúdo material” da riqueza social.

Retomando a afirmação inicial de que as ações humanas são históricas e “o quê”, “onde” e “como” fazemos a educação é construção do conjunto da sociedade, é de importância decisiva determinar o processo pelo qual o trabalho didático foi construído a partir desse pressuposto. Assim, tomaremos a transição do feudalismo para o capitalismo nas análises aqui erigidas, por ser esse o momento em que surge, se configura e assume caráter próprio no âmbito da educação.

O ato de se educar surge no momento em que o homem se distingue da natureza, transformando-a para atender às suas necessidades. Para continuarem vivos, os homens devem reproduzir indefinidamente essa transformação, e isso, como já vimos, se faz pelo trabalho. Portanto, no princípio, “[...] viver era o ato de se formar homem, de se educar [...]” (SAVIANI, 2003, p. 94), o que exigia a transmissão sucessiva, de uma geração a outra, dos conhecimentos construídos anteriormente. Isso era feito coletivamente até o aparecimento da propriedade privada.

Com a propriedade privada ocorre a submissão do homem pelo homem e a liberação do trabalho para os proprietários de terra, o que permite a ociosidade de alguns poucos que não precisavam trabalhar para continuar vivos. Na ocupação do tempo livre é que tem origem a escola, a qual, até o surgimento do modo de produção capitalista, exercia, na educação da classe dominante, função secundária e “[...] dependente da não-escolar, que era o trabalho [...]” (SAVIANI, 2003, p. 95).

A superação do modo de produção feudal, por meio do grande desenvolvimento das forças produtivas, gestado no feudalismo, traz a criação de novas necessidades que impõem a ampliação do conhe-

cimento racional, metódico e científico. A consolidação da burguesia no poder exigia a apreensão desses conhecimentos como condição de sua dominação. Em consequência, diz Saviani (2003, p. 96):

[...] a partir da época moderna, o conhecimento sistemático – a expressão letrada, a expressão escrita – generaliza-se, dadas as condições da vida na cidade. Eis por que é na sociedade burguesa que se vai colocar a exigência de universalização da escola básica. Há um conjunto de conhecimentos básicos que envolvem o domínio dos códigos escritos, que se tornam importantes para todos. Com o advento desse tipo de sociedade, vamos constatar que a forma escolar da educação se generaliza e se torna dominante. Assim, se até o final da Idade Média a forma escolar era parcial, secundária, não generalizada, quer dizer, era determinada pela forma não-escolar, a partir da época moderna ela se generaliza e passa a ser a forma dominante, à luz da qual são aferidas as demais.

Na passagem do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista, duas formas de produção da vida material se sucederam inicialmente, a cooperação e a manufatura.

Antes, porém, de identificarmos essas duas formas de produção, vale lembrar o que afirma Marx (1985a, p. 257) sobre a origem do sistema capitalista:

[...] a produção capitalista começa [...] de fato onde um mesmo capital individual ocupa simultaneamente um número maior de trabalhadores, onde o processo de trabalho, portanto, amplia sua extensão e fornece produtos numa escala quantitativa maior que antes.

Assim, a cooperação é o ponto de partida da produção sob a ordem do capital. Ela é a forma de trabalho fundada na divisão do trabalho em que um determinado número de trabalhadores ocupa o mesmo local (edificações) ao mesmo tempo, para produzirem mercadorias de igual natureza ou de natureza diferente, porém, conectas. Tal processo se dá de maneira planejada e sob a regência do capitalista, produzindo, assim, maior quantidade de valor de uso em menos tempo. A cooperação capitalista somente pode se realizar na existência do trabalhador livre para vender a sua força de trabalho ao capital.

Na manufatura, a cooperação atinge sua forma mais evoluída, permanecendo como traço distintivo do modo de produção capitalista. Essa forma de produzir mercadoria avança para a divisão, em parcelas, das operações de produção, em que cada trabalhador executa apenas uma das operações do processo, o que permite a simplificação do trabalho pela cristalização da função exclusiva de um trabalhador. Tal divisão do trabalho cria a necessidade de novos

instrumentos e ferramentas especializados que atendam os também especializados trabalhadores parcelares, tornando a produção de mercadorias um processo coletivo dos trabalhadores. O que caracteriza a forma manufatureira de trabalho é o fato de que, a partir da divisão do trabalho, a autonomia anterior da produção de uma mercadoria por inteiro dá lugar ao domínio do processo pelo capitalista, pois é este o detentor da matéria-prima, dos meios de produção e do capital. Portanto, é ele quem planeja intencionalmente todas as operações.

Com o advento das invenções mecânicas, a reunir vários instrumentos em um só mecanismo, a “máquina” revoluciona a indústria como meio de trabalho, tirando das mãos dos trabalhadores funções que antes eram suas. A esse respeito, Marx (1985b, p. 17) afirma que:

Como maquinaria, o meio de trabalho adquire um modo de existência material que pressupõe a substituição da força humana por forças naturais e da rotina empírica pela aplicação consciente das ciências da Natureza. Na manufatura, a articulação do processo social de trabalho é puramente subjetiva, combinação de trabalhadores parciais; no sistema de máquinas, a grande indústria tem um organismo de produção inteiramente objetivo, que o operário já encontra pronto, como condição de produção material. Na cooperação simples e mesmo na especificada pela divisão do trabalho, a supressão do trabalhador individual pelo socializado aparece ainda como sendo mais ou menos casual. A maquinaria, com algumas exceções [...], só funciona com base no trabalho imediatamente socializado ou coletivo. O caráter cooperativo do processo de trabalho torna-se agora, portanto, uma necessidade técnica ditada pela natureza do próprio meio de trabalho.

O sistema de maquinaria, por não necessitar de força muscular como força motriz, traz consigo: um aumento de exploração da força de trabalho pelo capital, utilizando o trabalho de mulheres e crianças; subtrai o tempo de vida do trabalhador com jornadas de trabalho excessivas e exaustivas; o progresso (com o auxílio da ciência), que aumenta a produtividade em maior velocidade, servindo de meio sistemático de liberação de mais-trabalho, além de intensificar a exploração da força de trabalho.

Com a grande indústria, o capital alcança a sua forma mais desenvolvida de exploração do trabalho, o que permite maior acumulação de riquezas materiais. Para tanto, é necessária a sua expansão para outras formas de trabalho que ainda não controla na totalidade. Uma dessas formas é a educação escolar, que tem no trabalho didático a sua realização.

Também o trabalho didático, como ato de realização da educação escolar, tal quais outras dimensões da totalidade social, trans-

formou-se, pela sua subsunção¹⁰ ao capital, na transição do modo artesanal para o modo manufatureiro de ensinar.

O processo histórico pelo qual passou o trabalho didático no período da baixa Idade Média foi marcado por uma organização em que um único mestre (preceptor) atendia, individualmente, um número restrito de alunos (quando não apenas um ou dois), e no qual se concentrava todo o saber a ser transmitido a eles. Essa forma do trabalho didático, segundo Manacorda (2007), era privilégio dos jovens da classe dominante.

Diz o autor:

Apenas as classes possuidoras [...] conheceram uma instituição específica para o cuidado e a educação das jovens gerações; as classes produtivas não a conheceram, isto é, nunca existiu para elas um local que fosse exclusivo das crianças e dos jovens. Desde o tempo em que os escribas do antigo Egito, como na recomendação de Ptahotep (Brunner, 1957), orgulhosos de sua sorte de pessoas que, por meio da escola, se destinaram a uma situação social sem chefe, contrapondo-se à sorte de quantos eram educados para trabalhar duramente sob a supervisão de outros, a escola tem se apresentado, na sociedade histórica, com essa função (MANACORDA, 2007, p. 119).

Como já afirmado, até o advento do capitalismo a educação dava-se pelo trabalho. Nas corporações, características do final da Idade Média, o conhecimento era transmitido aos aprendizes¹¹ pelos mestres das oficinas, que guardavam em segredo os procedimentos de seu ofício. De acordo com Rugiu (1998, p. 38, grifos do autor),

As circunstâncias nas quais se trabalhava e se aprendia favoreciam o segredo, principalmente o prevalecer quase absoluto da tradição oral ou intuitivo-gestual (‘escuta as minhas palavras’, nas Artes liberais ou mesmo ‘olhe como eu faço’, nas Artes mecânicas) unida à ausência de textos de documentação escrita sobre a atividade produtiva e de subsídios didáticos *ad hoc* [...].

A partir da forma artesanal do trabalho didático, que também existia tanto nas escolas públicas como nas primeiras escolas bur-

¹⁰ Subsunção, para Marx (1985b, p. 88), é o movimento de objetivação do trabalho pela submissão deste ao capital. “Sobre esse fundamento, cada ramo específico da produção encontra empiricamente a configuração técnica que lhe é adequada, aperfeiçoa-a lentamente e cristaliza-a rapidamente, assim que é atingido certo grau de maturidade. O que aqui e acolá provoca modificações é, além de novos materiais de trabalho fornecidos pelo comércio, a mudança paulatina do instrumento de trabalho.”

¹¹ Jovens da classe trabalhadora que permaneciam nas oficinas sob os serviços e a orientação de um mestre para aprender os segredos das artes mecânicas.

guesas, surgem as universidades – da mesma maneira, envoltas nos mistérios típicos das corporações. A institucionalização das universidades, que fixou um contingente de mestres e discípulos em um único espaço físico, difundiu o *modus italicus* de ensinar. Essa forma de organizar o trabalho didático destinava a apenas um mestre o atendimento a certo número de discípulos, não importando o seu nível de conhecimento, tampouco a sua idade, não havendo diferenciação nos termos da aula para alunos novos nem para os mais antigos. Os estudantes estavam diretamente ligados aos seus preceptores, o que impossibilitava a sua participação em outras aulas de outros mestres.

Os instrumentos de mediação da relação educativa individual, nesse período, foram buscados em extratos manuscritos de obras clássicas, inicialmente da cultura greco-romana; a seguir, com textos das Sagradas Escrituras, catecismo e dos autores renomados da patrística; e, posteriormente, retomando os clássicos greco-latinos, com as obras católicas da escolástica. Com o advento da invenção de Gutenberg foram lançadas as bases materiais para o surgimento do instrumento de trabalho do professor, que permanece até nossos dias – o manual didático, questão sobre a qual trataremos mais adiante.

A reunião de preceptores com seus respectivos grupos de discípulos em um só espaço criou as condições para uma maior objetivação do trabalho didático, que ocorreria por meio do *modus parisiensis* de ensinar, tal qual a cooperação o fizera ao agrupar os artesãos sob o mesmo teto, propiciando a passagem à manufatura.

O *modus parisiensis* revela um novo passo em direção à divisão do trabalho no interior da escola, como observa Alves (2005, p. 51-52, grifos do autor):

Diversamente do *modus italicus*, o *modus parisiensis* de ensinar implicava uma forma de distribuição dos alunos por níveis de adiantamento, o que resultou na formação de *classes*. A maior homogeneidade das turmas constituídas permitiu que se estabelecesse uma tímida divisão do trabalho, no interior do trabalho didático, e que diferentes professores assumissem a responsabilidade por classes e matérias distintas (JULIA, 2001, p. 14). Também insinuou a progressão dos níveis de escolarização, que, com o tempo, foi se fixando e aperfeiçoando, até configurar um plano de estudos sistemáticos com articulação horizontal e vertical. Com isso, mudava, ainda, a concepção de espaço em relação ao local devotado ao ensino e, como decorrência, impunha-se o desenvolvimento das condições materiais que lhe correspondiam. O local de ensino, que era um apêndice no monastério e na catedral – a *escola* cuja função era a de reunir o mestre e seus discípulos –, elevou-se ao primeiro plano, quando deu origem ao colégio e ganhou visibilidade.

No século XIV, os movimentos da Reforma (Alemanha, Inglaterra, Hungria, Áustria) e da Contrarreforma (França, Itália, Espanha) trouxeram para o cenário da educação importantes mudanças relacionadas ao trabalho didático, com Lutero¹² e a Companhia de Jesus, respectivamente. Nesse momento, a emergência da burguesia exigia que a educação se disseminasse para atender às necessidades de sua consolidação. Lutero, indiretamente influenciado pelas ideias humanistas, foi um dos principais reformadores da Igreja. Assim como outros reformadores, ele entendia a educação como a redentora dos males da sociedade e foi acompanhado por Comenius, seu seguidor, que se propôs a “ensinar tudo a todos”, como será observado mais à frente.

A Companhia de Jesus, ordem religiosa fundada em 1546, sob os princípios militares, pelo espanhol Inácio de Loyola, e pautada nos preceitos católicos, teve entre outros objetivos (pregação, caridade, conversão) o de “[...] ensinar ao próximo todas as disciplinas convenientes ao nosso Instituto, de modo a levá-lo ao conhecimento e amor do Criador e Redentor nosso [...]” (s.d., s.p.). No “Ratio Studiorum”, instrumento de organização e plano de estudos da Companhia de Jesus, é que se delimitaram as regras do método pedagógico dos jesuítas, influenciado pelo *modus parisiensis* de ensinar.

Com base no exposto, trataremos, a seguir, do processo histórico que levou à constituição e permanência da organização do trabalho didático elaborado por Comenius, que afirma:

Que a proa e a popa da nossa didática sejam: buscar e encontrar um método para que os docentes ensinem menos e os discentes aprendam mais; que nas escolas haja menos conversa, menos enfado e trabalhos inúteis, mais tempo livre, mais alegria e mais proveito; que na república cristã haja menos travas, menos confusão, menos dissensões, mais luz, mais ordem, mais paz e tranqüilidade. (COMENIUS, 2006, p. 12).

O imenso desenvolvimento das forças produtivas, propiciado pelos avanços tecnológicos, fez com que os homens ultrapassassem o estágio de consciência anterior, no qual se viam sujeitos ao arbítrio da natureza, passando para um momento em que se perceberam como conhecedores das leis que regem o universo. Em outras palavras, como os artífices da história humana. A partir de então, a natureza passou a exercer papel secundário, ou quase papel nenhum, na determinação da história do homem. Entretanto, ainda restava uma limitação: a ideia de que a essência humana era imutável porque as

¹² Martinho Lutero, que viveu no século XVI, foi um importante reformador dos dogmas da Igreja e proponente de reformas também no ensino.

ações humanas seriam uma determinação da vontade de Deus.

O mundo é um *cosmos*, isto é, uma ordem fixa de lugares e funções que cada ser (minerais, vegetais, animais e humanos) ocupa necessariamente e nos quais realiza sua natureza própria. Os seres do cosmos estão organizados em graus, e o grau inferior deve obediência ao superior, submetendo-se a ele. [...] Não existe a idéia de indivíduo, mas de ordem ou corporação a que cada um pertence por vontade divina [...] (CHAUI, 2000, p. 390, grifo da autora).

Com o desenvolvimento tecnológico das forças produtivas, na sua fase manufatureira (Idade Moderna), surgem novas necessidades que conduzem os homens a uma nova etapa de seu processo histórico. Essa etapa foi marcada pelo surgimento da burguesia¹³, classe que só existiria se continuamente transformasse os instrumentos de produção, ocasionando, portanto, mudanças nas relações de produção e, conseqüentemente, em todo o conjunto das relações sociais. Nas palavras de Marx (1985b, p. 88), “[...] o que é válido para a divisão manufatureira do trabalho no interior da oficina vale para a divisão do trabalho no interior da sociedade [...]”.

Nesse momento histórico é que o bispo e educador Jan Amos Comenius (1592-1670)¹⁴ elaborou a sua proposta didática como a “arte universal de ensinar tudo a todos”. Para tanto, era necessária a expansão da escola, embora houvesse limites concretos para tal expansão, na demanda de alunos e no número reduzido de mestres. Portanto, como apontou Comenius (2006), os custos de uma instrução nos moldes antigos eram impraticáveis, tornando-se, assim, imprescindível o barateamento da educação. A solução encontrada por ele foi a proposição de uma nova forma de ensinar que possibilitasse a todos o acesso à escola.

Num período em que a sociedade avançava do modo de produção feudal ao modo de produção capitalista¹⁵, o modelo manufatu-

¹³ Os dominantes, detentores dos meios de produção, lutam para acumular riqueza por meio da exploração da força de trabalho dos dominados. A moderna sociedade burguesa, que surgiu das transformações do modo de produção feudal, não eliminou os antagonismos entre as classes, apenas instituiu uma nova configuração de classes, uma nova condição de opressão.

¹⁴ Nesse período, os acontecimentos políticos e econômicos marcaram fortemente os passos de Comenius, que, em razão dos conflitos ocorridos na região da Morávia, com guerras, perseguições, extermínios, empenha-se na “[...] renovação universal da cultura e da sociedade, colocando no centro o papel criativo da educação [...]” (CAMBI, 1999, p. 284).

¹⁵ Ruptura determinada pelas relações de produção, que se modificavam pela divisão social do trabalho.

reiro de organização do trabalho apropria-se das técnicas do artesanato, parcela as operações componentes desse modo de produção e torna os trabalhadores especialistas em operações específicas, prévia e intencionalmente planejadas (ALVES, 2001). Dessa forma, por força do avanço das forças produtivas, a educação, como uma das dimensões da sociedade, também se transformava pelas mãos de vários outros pensadores, como Ratke, Alsted, Andreae¹⁶.

Com o propósito de “ensinar tudo a todos” de modo certo, fácil e sólido, Comenius (2006) concebeu, também para a educação escolar, uma forma de ensinar propugnada em sua obra “Didática Magna”, que traz a síntese de uma época de significativas produções sobre o método na educação. Entendia ele que, de modo análogo ao relógio, o ensino deveria ter, para cada um de seus elementos,

[...] um fim definido que deve ser atingido por meios apropriados e modos pre-estabelecidos; todos esses elementos são perfeitamente proporcionais entre si, e cada um deles está devidamente ligado ao seu correspondente, transmitindo-se a força de um para o outro segundo leis recíprocas. [...] Portanto, **a arte de ensinar não exige mais que uma disposição técnica bem feita do tempo, das coisas e do método**. Se formos capazes de estabelecê-las com precisão, ensinar tudo a todos os jovens que vão à escola, sejam quantos forem, não será mais difícil que imprimir mil páginas por dia com bela escrita em caracteres tipográficos, transportar casas, torres e qualquer peso com a máquina de Arquimedes, ou navegar sobre o oceano e ir para o novo mundo. E tudo ocorrerá de modo tão fácil quanto o funcionamento de um relógio perfeitamente equilibrado pelos pesos. Tudo será tranquilo e agradável, assim como tranquilo e agradável é ver tal autômato, e será também tão seguro quanto um desses instrumentos criados pela arte. (COMENIUS, 2006, p. 127, grifo nosso).

“Ensinar tudo a todos”, para o educador morávio, significava: ensinar com economia de tempo e esforço, quando um único professor ensinaria a muitos alunos, ao mesmo tempo, o que permitia o barateamento dos serviços escolares pela “simplificação e objetivação do trabalho didático” (ALVES, 2001); e oferecer as noções básicas das “coisas”, “[...] para que ninguém no mundo jamais depare com alguma coisa que lhe seja tão desconhecida que não consiga sobre ela emitir juízo **moderado** ou dela fazer uso adequado, sem **erros nocivos** [...]” (COMENIUS, 2006, p. 95, grifo nosso).

De forte formação religiosa por pertencer ao grupo Unidade dos Irmãos Boêmios, ligado ao protestantismo, Comenius pautou o seu pensamento filosófico na teologia, na educação e na didática. Sua

¹⁶ Comenius recebeu grande influência desses educadores alemães, seus contemporâneos, que também propuseram a organização de métodos de ensino.

preocupação esteve sempre voltada à crença na providência divina e no “bem público”. Inspirado no pensamento de Lutero sobre uma boa instrução dos jovens para o caminho da honestidade, a fim de torná-los bons homens, “plácidos cordeiros” para o Império, evidencia o caráter da educação proposta: uma escola empenhada em instrumentalizar homens que assegurassem a construção dos Estados nacionais. Assim, os dois prescreveram a escola para todos (inclusive para os camponeses), em todos os lugares, para ambos os sexos, de ensino fácil, na qual os alunos tivessem prazer em estudar.

Entendia o bispo morávio que, por serem caras as escolas de seu tempo, não era possível o acesso dos mais pobres a elas, o que impedia a instrução de “excelentes engenhos”, causando uma perda para a Igreja e para o Estado. Além disso, considerava que os métodos utilizados pelas escolas eram tão duros, que serviam de “[...] espan-talho para crianças e tortura para a mente: a maior parte dos alunos, enjoada da cultura e dos livros, precipita-se para as lojas dos artesãos ou para alguma outra ocupação [...]” (COMENIUS, 2006, p. 104).

Voltando-se contra a forma escolástica de ensino, característica da Idade Média, Comenius entendeu ser necessária a reformulação da escola, a partir de um método que superasse a realidade escolar daquele momento:

9. Algumas pessoas ficaram retidas durante cinco, dez ou mais anos em coisas que a mente humana pode entender em um só ano. Aquilo que poderia ser instilado e infundido nos espíritos com doçura foi impresso com violência, aliás, foi atochado e amontoadado. O que podia ser posto diante dos olhos de modo perspicuo e claro era apresentado de modo obscuro, incerto, intrincado, como por meio de enigmas.

10. Isso para não dizer que raramente os espíritos foram nutridos com conhecimentos realmente substanciais, mas sim que, na maioria das vezes, foram enchidos com palavras superficiais [...] (COMENIUS, 2006, p. 106).

Dessa forma, propõe a organização da escola para que, com exceção dos desprovidos de inteligência, todos sejam educados em todas as coisas; que essa formação ocorra antes da idade adulta; que seja delicada e suave, sem pancadas e severidade, quase espontânea, alimentada por exercícios que convertam o espírito em sabedoria, virtude e piedade; que estabeleça uma educação verdadeira, sólida, para que os homens se guiem pela própria razão; que sejam leitores; que memorizem o que leem; mas que, todavia, “penetre por si mesmo na raiz das coisas e dela extraia autêntico conhecimento e **utilidade**” (COMENIUS, 2006, p. 110, grifo nosso). Ainda,

Que essa educação não seja cansativa, mas fácil: que aos exercícios de classe não sejam dedicadas mais de quatro horas, de tal modo que um só preceptor possa ensinar até cem alunos simultaneamente com um trabalho dez vezes menor do que o atualmente necessário para ensinar apenas um. (COMENIUS, 2006, p. 110).

Para realizar essa obra, Comenius acreditava que como os germes da ciência, da moral e da piedade são inerentes à natureza humana, é indubitável a necessidade de apenas uma pequena ajuda e uma sábia orientação para se fazer de qualquer homem um homem. Mesmo o mais corrompido pode se recuperar com passeios, corridas e exercícios apropriados, e isso pode ser feito em pouco tempo. Ele responsabilizava o método e o professor quanto às dificuldades encontradas pelos alunos e afirmava ser necessário prepará-los para a aprendizagem, tornando-os interessados e dóceis para tanto.

O educador morávio estruturou o seu método fundamentado nas leis da natureza, segundo a qual o que mantém o universo em funcionamento são, primeiramente, a ordem e a disposição das coisas; em segundo, o lugar, o tempo, o número, a medida e o peso. Apesar das particularidades, a ordem de cada criatura dentro de seus limites assegura a ordem de todo o universo. A ordem do universo está ligada à ordem da natureza, da política, da ciência e dos elementos, que devem ser realizados “por meios apropriados e modos estabelecidos”. Assim deve ser a arte de ensinar, uma boa disposição técnica do tempo, das coisas e do método. Tudo transcorrerá facilmente, tal como o funcionamento de um relógio. Tudo será tranquilo, agradável e seguro. “A ordem exata da escola deve ser inspirada na natureza e ser tal que nenhum obstáculo a retarde [...]” (COMENIUS, 2006, p. 129). A arte de ensinar deve imitar a natureza.

Para Comenius, a organização da escola deveria observar o tempo de trabalho empregado na realização das atividades, a fim de que não se tornassem cansativas ou aborrecidas. Referindo-se à distribuição do tempo, considerava a divisão das matérias em horas, dias, meses e anos, em um processo gradual e proporcional às capacidades e à faixa etária dos alunos. No sentido de ensinar e aprender com a certeza de atingir o objetivo, julgava ser

[...] um absurdo que os mestres não distribuam os estudos, para si e para os alunos, de tal modo que uns não se sucedam naturalmente aos outros, mas que cada matéria seja completada em dado limite de tempo. Se não se estabelecerem muito bem os fins, os meios para atingir esses fins e a ordem dos meios, será fácil esquecer ou inverter alguma coisa, e todo o estudo de algum modo será prejudicado. (COMENIUS, 2006, p. 160).

Como se vê, a arte de ensinar tornava-se uma atividade rigorosamente planejada; todo o trabalho didático articulado em tempo determinado e conteúdos sistematicamente organizados, com uma progressão de estudos baseados nos precedentes, que os consolidariam:

[...] tudo o que precede deve servir de fundamento para o que segue, tudo deverá ser apresentado o mais solidamente possível. Mas nada se imprime com firmeza na mente se antes não for entendido como correção do intelecto e confiado com exatidão à memória. (COMENIUS, 2006, p. 194).

Comenius projetou também a divisão dos alunos por classes de ensino estreitamente conectadas, com frequência obrigatória e contínua. Para os mestres, o trabalho a se realizar no transcorrer do ano seria organizado pormenorizadamente, devendo conter “regras brevíssimas”, mas exatas e exemplificadas em todas as suas variações, explicitando o método de instrução. Esse método compreendia o ensino somente das coisas úteis de uso imediato, por meio da experiência direta, esclarecendo suas finalidades e com um único e imutável método, para todas as ciências, todas as artes e todas as línguas, o que denota o caráter utilitarista e mecânico de sua proposta: “[...] instruir bem os jovens não significa atulhar suas mentes com um amontoado de palavras, frases, sentenças, opiniões extraídas dos autores, mas, pelo contrário, desenvolver o entendimento das coisas [...]” (COMENIUS, 2006, p. 189).

Propôs, ainda, o ensino pela língua vernácula, tanto para facilitar a aprendizagem dos conteúdos quanto a comunicação com os mestres estrangeiros. As ciências deveriam ser ensinadas partindo da experimentação para a memorização; posteriormente, para os conhecimentos universais; e, por último, a formação do “juízo”. Quanto ao espaço físico, Comenius julgou que a disposição dos espaços e a dos instrumentos para o ensino deveria ocorrer de tal forma que atendessem às necessidades da prescrição do método.

A própria escola deve ser um lugar bonito, que ofereça, dentro e fora, agradável espetáculo para a vista. Que dentro o ambiente seja bem iluminado, limpo, todo ornado por pinturas, retratos de homens ilustres ou mapas corográficos, recordações históricas ou emblemas. Do lado de fora, nas imediações da escola, deve haver não só espaço para brincar e andar (pois as distrações não devem ser negadas às crianças de quando em quando [...]), mas também um jardim onde seja possível levá-las para que se recreiem os olhos vendo árvores, flores, relva. Se a escola for assim, pode-se supor que para lá as crianças não irão com menos alegria do que sentem quando vão ao mercado, onde sempre esperam ver ou ouvir algo de novo. (COMENIUS, 2006, p. 170).

Organizada dessa forma, a instrução comeniana pautada na divisão social do trabalho e no modelo manufatureiro de organização do trabalho, quais instrumentos seriam adequados a sua realização? Como seria possível administrar todo esse processo de maneira que se obtivessem economia de tempo e barateamento de custos, já apontados como exigências para a sua consecução, se são inúmeras as fontes onde estão inscritos os conteúdos? Como seria possível organizar todo o conteúdo de forma que se ensinassem apenas as coisas úteis de uso imediato, se todo o conhecimento humano necessário à formação do homem para se tornar homem estava disperso em variadas fontes (antologias e obras clássicas)?

Para responder a essas questões é preciso recorrer ao próprio Comenius, quando diz

[...] que nas escolas é preciso ensinar tudo a todos. Isso não quer dizer que queiramos para todos um conhecimento (exato e profundo) de todas as ciências e artes: isso não seria útil em si mesmo nem possível a ninguém, tendo em vista a brevidade da vida [...] (COMENIUS, 2006, p. 95).

Com o intuito de atender a essa proposição, foi instituído um novo instrumento – o manual didático – que poderia conter todos os conteúdos considerados, por ele, como as coisas úteis de uso imediato, evitando a multiplicidade de objetos que distraem os nossos sentidos. “Faze isto, e basta! [...] quanto menos os outros livros ocuparem os olhos, tanto mais os didáticos ocuparão os espíritos [...]” (COMENIUS, 2006, p. 216).

O educador morávio preconizava que o manual didático, assim como todos os materiais didáticos, deveria estar permanentemente à disposição dos alunos, em quantidade suficiente para cada classe, traduzido em língua vernácula. Assim, não ocorreria a perda de tempo com ditado, escrita e tradução, de forma que esse tempo seria dedicado a explicações, repetições e imitações.

Todos os professores e alunos deveriam ter acesso aos mesmos livros, que seriam constituídos

[...] segundo os nossos princípios de facilidade, solidez e brevidade, contendo tudo o que for necessário de modo completo, sólido e preciso, de tal modo que possam ser uma imagem veracíssima do universo (que deverá ser pintado nas mentes dos alunos). Acima de tudo, desejo e solicito que os assuntos sejam expostos em linguagem familiar e comum, para permitir que os alunos entendam tudo espontaneamente, mesmo sem mestre. (COMENIUS, 2006, p. 217).

Dessa perspectiva, o manual didático apresenta-se na pedagogia

comeniana como um instrumento para o professor e aluno, na organização do trabalho didático, com a intenção de economia de tempo e facilidade na execução do método. Nele estariam contidos apenas os conteúdos estritamente necessários às aulas, o que dispensaria aquele professor provido do conhecimento erudito¹⁷.

Para proceder à expansão do ensino, Comenius acreditava ser necessário aos alunos apenas as coisas úteis, dispensando todo o conhecimento erudito acumulado historicamente. Entendia ele que seria inútil aprender muitas coisas, “[...] que não é sábio quem conhece muitas coisas, mas quem conhece coisas úteis, [que] poderemos facilitar as tarefas escolares se soubermos fazer um **resumo** das matérias [...]” (COMENIUS, 2006, p. 337, grifo nosso).

O manual didático, na perspectiva comeniana, adquiriu um caráter excludente em sala de aula, eliminando qualquer possibilidade de acesso ao conhecimento culturalmente significativo, como se pode observar no excerto: “Enquanto os jovens estiverem nessa escola esses livros deverão, infalivelmente, servir de orientação até a meta desejada, **sem necessidade de nenhum outro**” (COMENIUS, 2006, p. 337, grifo nosso).

Ressalta-se que, para a efetivação dessa didática, também o professor seria instrumentalizado com o seu livro de informações, onde estariam preparadas, antecipadamente e por outrem, as aulas correspondentes às lições dispostas no manual do aluno, com maior segurança e menos erros:

[...] ninguém deverá tirar apenas da própria cabeça o que vai ensinar e como ensinar, mas principalmente instilar e infundir nos jovens uma instrução já preparada, com meios que encontrará ao seu alcance. [...] por que não poderá o mestre ensinar qualquer coisa, se já encontra prontas, como se impressas numa partitura, as coisas que deverão ser ensinadas e o modo de fazê-las? (COMENIUS, 2006, p. 363).

¹⁷ Professor é aquele que ensina. O que diferencia o preceptor, mestre característico da Idade Média, do professor comeniano é que o primeiro era portador de um conhecimento que superava indubitavelmente o dos outros homens. Responsável por toda a formação do aluno, ministrava aulas apenas aos filhos de famílias abastadas, recebendo bons salários, em razão da complexidade de sua atividade, e atendendo a um número reduzido de alunos (muitas vezes, apenas aos filhos dos seus contratantes). O segundo exercia uma tarefa simplificada pela divisão do trabalho docente, que permitia um grau de conhecimento inferior ao primeiro e que, portanto, barateava os custos do ensino. Além disso, atendia a um número muito maior de alunos ao mesmo tempo, orientando-se pelos guias do professor, segundo a disciplina que ministrava.

Tal forma de organizar o trabalho didático veio, na verdade, a se materializar a partir do século XIX, em razão do desenvolvimento das forças produtivas, propícias à instauração da escola moderna. Segundo Alves (2005, p. 141), após a sua instituição, “[...] essa proposta petrificou-se e, ainda hoje, permanece resistindo às tentativas que colocam como objetivo a sua superação [...]”.

O que se pretendeu demonstrar neste subitem foi como e por que Comenius, o educador que organizou sistematicamente toda a pedagogia da época moderna, ainda é referência para se compreender a educação dos tempos atuais, como ficará evidenciado no subitem seguinte.

1.2 O manual didático na escola pública

Até aqui tentamos indicar como se constituiu o trabalho didático na concepção comeniana, ponto de partida para o que, ainda hoje, vivenciamos hegemonicamente na escola, e qual a origem do manual didático como instrumento que rege a organização do trabalho didático. Propomo-nos, neste item, a discutir sobre o uso do manual didático, de acordo com Alves (2001, 2005), ao investigar o “processo de produção material da escola”, na perspectiva das atuais condições materiais, que incluem tecnologias mais avançadas. Esse autor tem como pressuposto de sua proposta a necessidade de superação/eliminação da forma comeniana do manual didático.

O debate sobre o manual didático, proposto por Alves (2001, 2005), tem avançado no sentido de se repensar, tanto a sua utilização como portador de um conteúdo simplificado e vulgarizado, quanto a sua substituição em razão do surgimento de novas tecnologias. Considera o autor que a escola contemporânea é impermeável às inovações decorrentes do desenvolvimento das forças produtivas, mantendo-se nos moldes da escola manufatureira e tornando-se “terreno dominado pelo manual didático”. Em seus estudos, o autor elege as concepções educativas de Comenius como ponto de partida para a discussão sobre os caminhos da organização do trabalho didático.

Como já afirmamos, Alves (2001) analisa o manual didático no interior do trabalho didático como mediador da relação professor/aluno e como resultante da divisão do trabalho didático no processo manufatureiro da escola comeniana, que, segundo ele, se mantém historicamente, apesar das modificações metodológicas e de conteúdo que se processaram ao longo do tempo.

Buscando compreender a escola contemporânea, Alves (2001)

tomou a obra de Comenius, entre todas as outras, por considerar ser a que melhor representa a educação escolar desenvolvida até nossos dias. Segundo o autor,

Comenius está na origem da escola moderna. A ele, mais do que a nenhum outro, coube o mérito de concebê-la. Nessa empreitada, foi impregnado pela clareza de que o estabelecimento escolar deveria ser pensado como uma *oficina de bomens*; foi tomado pela convicção de que a escola deveria fundar a sua organização tendo como parâmetro as *artes* (ALVES, 2001, p. 81, grifo do autor).

Estudando a obra de Comenius, Alves (2001; 2005) pôde perceber a relação estreita entre a proposta de ensino do educador morávio e o processo de manufatura, surgido com o desenvolvimento das forças produtivas à época. Alves (2001) afirma que o trabalho manufatureiro se evidenciou na escola comeniana na medida em que, ao trazer para a atividade de ensino a divisão do trabalho das manufaturas, o antigo mestre, o preceptor, que dominava todo o processo de ensino, desde a alfabetização até as “noções humanísticas e científicas mais elaboradas”, deu lugar ao “professor manufatureiro”, especialista em tarefas parceladas do processo de escolarização, isentando-o, assim, do domínio total da formação dos alunos. “Em consequência do ponto de vista teórico o professor poderia conhecer menos, do que se conclui que estava submetendo-se a um processo de especialização idêntico ao que atingira o artesão [...]” (ALVES, 2001, p. 91).

Para o autor, a exemplo das manufaturas, a objetivação e a simplificação do trabalho didático proporcionaram “a redução dos custos de formação” do professor especializado e, conseqüentemente, dos serviços escolares, o que permitiria a universalização da escola pública, como pretendido por Comenius.

Defende o autor que a simplificação do trabalho didático exigia um instrumento que atendesse ao modelo manufatureiro de ensino, tal qual preconizado por Comenius, como condição para a realização da proposta do educador morávio. Isto fez com que esse novo instrumento, o “manual didático”, assumisse o controle dos encaminhamentos em sala de aula, tornando o professor um mero aplicador do método, com conhecimento suficiente para essa prática. Ressalta-se que, até então, o que fundamentava o trabalho do preceptor e orientava os estudos dos alunos eram as antologias e os livros clássicos.

Com o surgimento desse instrumento, criaram-se as condições materiais para o aparecimento

[...] de uma nova profissão especializada, qual seja a do escritor do manual didático, o compendiador, pois passava a vigorar o entendimento de que os livros especializados precisavam ser adequados, quanto ao conteúdo e à técnica de sua exposição, às características do desenvolvimento e do comportamento infantil. (ALVES, 2001, p. 98-99).

Alves (2001) mostra como os conteúdos expressos no “manual didático” foram perdendo a “vitalidade científica e cultural” e, conseqüentemente, inviabilizando aos trabalhadores o acesso à totalidade, condição necessária para a compreensão sobre sua existência. O autor observa que, com o advento da escola burguesa, o manual didático se configurou no instrumento de precarização do conhecimento sistematizado, uma vez que destruiu a formação humanística e científica apoiada nas ciências modernas.

Como o que determina a sociedade é o avanço das forças produtivas, tendo a educação como uma de suas mediações não poderia ser diferente. Na afirmação de Alves (2001), as condições materiais estão dadas para a utilização de novos instrumentos tecnológicos que já se acham presentes na escola.

Essa presença evidencia-se no processo de trabalho didático da Educação a Distância (EaD), que segundo Lancillotti (2010, p. 266), é “[...] a forma mais avançada da educação burguesa no tempo presente, isso porque é possível observar, nessa modalidade de ensino, um nível ímpar de objetivação [...]”.

Embora se tenha aprofundado a simplificação do trabalho docente com a introdução de novos instrumentos no processo educativo, o professor ainda detém parte do controle sobre suas atividades. As razões que permitem, até o momento, esse controle devem-se à necessidade de mediação do professor, em face da quantidade de informações disponíveis, e à impossibilidade de o aluno se responsabilizar por sua própria formação, em vista dos recursos teóricos e técnicos avançados (LANCILLOTTI, 2010).

Lancillotti (2010, p. 275) destaca que, a partir do seu surgimento, a EaD tem se servido dos instrumentos tecnológicos mais avançados em cada época, fazendo uso integrado de “[...] meios impressos, meios de transporte, transmissão por meio de mídias análogas e, finalmente, digitais [...]”.

A autora ressalta que, pela própria concepção de ensino baseado na separação física entre professor e aluno, na segmentação das atividades de ensino e no uso intensivo de recursos tecnológicos de comunicação e informação, a EaD adquire um caráter totalmente diverso dos verificados na escola convencional.

Assim, a organização do trabalho na EaD se desdobra em diferentes funções que

[...] dizem respeito à produção de materiais passíveis de impressão [manuais]; contudo, outras funções lhe são acrescentadas quando é necessária a produção de material em suportes mais elaborados como vídeo, áudio, ou recursos informáticos [...] (LANCILLOTTI, 2010, p. 288).

Essa produção implica o aparecimento de novos profissionais envolvidos no processo, o que objetiva o trabalho docente e permite

[...] que um mesmo professor (que realiza trabalho complexo), com o suporte de inúmeros trabalhadores de menor custo (que realizam trabalho simples), atenda um contingente de alunos muito mais vasto do que o possível no ensino convencional [...] (LANCILLOTTI, 2010, p. 288).

Vê-se assim que, mesmo na forma mais avançada de ensino, ainda se mantém o princípio comeniano de atendimento de um grande número de alunos por somente um professor.

Outras evidências das proposições de Comenius que também permanecem podem ser observadas no trabalho cada vez mais simplificado do professor; no uso do manual didático, mesmo que apresentado de diferentes formas, com o suporte da informática, por exemplo, na EaD; na vulgarização e simplificação do conhecimento veiculado pelos instrumentos tecnológicos. Ressalta-se que nem a pura e simples substituição de tradicionais instrumentos de trabalho por outros de tecnologia avançada, nem a eliminação do manual didático da escola podem garantir a superação da atual organização do trabalho didático. Isto é, não é a conformação do instrumento que determina as transformações, mas a forma como é utilizado e estruturado é que permite o surgimento de novas relações educativas.

Tal qual Comenius se preocupou em atender às necessidades do modo de produção de sua época, simplificando e objetivando o trabalho didático, a EaD vem, da mesma forma na atualidade, responder às necessidades de reprodução da sociabilidade capitalista. Para Lancillotti (2010, p. 48), a EaD ao utilizar os

[...] recursos tecnológicos avançados na educação tem sido orientada pela lógica de mercado, conseqüentemente tem esvaziado a educação de conteúdo socialmente significativo. Na medida em que o processo educativo centra-se na atividade do aluno, acaba por deixá-lo entregue a si mesmo, privando-o da necessária mediação do professor em seu processo de formação escolar.

Entretanto, a autora afirma também que a contradição imanente ao capital permite considerar “[...] que é possível disputar sobre essa mesma base tecnológica a proposição de uma educação enriquecida, mais plena, e atinente com os interesses da grande maioria trabalhadora [...]” (LANCILLOTTI, 2010, p. 49).

Ao longo deste item, referimo-nos aos caminhos pelos quais foi se constituindo o trabalho didático e, por conseguinte, o manual didático. Esse delineamento foi realizado com base nas obras que mais expressam tanto a origem quanto a proposta de superação desses dois elementos definidores da “organização do trabalho didático”.

A discussão produzida demonstra que, embora tenham sido feitas tentativas de avançar em relação ao uso do manual didático, considerado por Alves (2001) como anacrônico para o nosso tempo, ele ainda permanece presente na escola, mesmo na forma mais desenvolvida da educação como a EaD. Essa permanência está relacionada às políticas públicas em educação, promovidas pelo Estado, atendendo aos propósitos para os quais ele foi criado, como veremos na sequência deste trabalho.

1.3 O Estado e as políticas públicas voltadas para o manual didático

Ao analisarmos o manual didático do ponto de vista das políticas de Estado, foi necessária uma incursão pelos programas que implementam suas ações no trato com a coisa pública, para a compreensão dos fundamentos e concepções que subjazem a tais políticas, no sentido de discutir suas implicações na sustentação do trabalho didático na sociedade capitalista.

No quadro ideológico da sociedade capitalista, o manual didático reveste-se de tal importância que recebe tratamento especial nas políticas públicas orientadas pelas instituições bancárias que financiam a educação nos países do capitalismo periférico. Dessa forma, o entendimento sobre a função do Estado em uma sociedade de sistema capitalista de produção é importante para a compreensão dos mecanismos que permitem o acesso a essa mercadoria no âmbito da educação.

Neste item faremos a exposição e a análise das políticas públicas em torno do manual didático e do Estado; das recomendações

do Banco Mundial (BM)¹⁸ para reformas educacionais e as políticas públicas para o manual didático no Brasil; do manual didático e dos programas de Estado que lhe dão sustentação; da universalidade das políticas públicas do Estado brasileiro para o manual didático, em sua relação com a singularidade das ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Campo Grande, Mato Grosso do Sul.

1.3.1 Reflexões sobre o Estado capitalista e as políticas públicas

Em uma perspectiva histórica, entendemos a relação políticas públicas/Estado/capital a partir de reflexões que consideram como políticas públicas as medidas tomadas pelo Estado relativas aos rumos que se devem imprimir às várias instâncias da estrutura social em um país (SAVIANI, 1999). Para Azevedo (2001, p. 5), essas políticas implicam “[...] considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que têm nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente”. Assim, tomamos como pressuposto que as políticas públicas educacionais tratam das ações afeitas à educação no âmbito das relações sociedade e Estado, nas quais o manual didático se insere como instrumento de trabalho do professor no seu ato educativo. Antes, porém, de entendermos a regulamentação da educação pelo Estado, são necessários alguns esclarecimentos a respeito do que seja ele e qual a sua função na sociedade.

Com o surgimento da propriedade privada, na passagem da sociedade primitiva para a sociedade escravista, o que implica proprietários e não proprietários, portanto, dominantes e dominados, instauraram-se, na sociedade humana, relações antagônicas de exploração do homem pelo homem. Essas relações são inconciliáveis, uma vez que os interesses de ambos os lados se opõem rigorosamente, podendo levar a uma luta constante e estéril de todos contra todos. Para impedir esses conflitos, que levariam à autodestruição da sociedade, era imprescindível uma solução. Assim explica Engels (1982, p. 191), em sua análise histórica, a solução encontrada pela sociedade:

¹⁸ Instituição financeira que abriga o Fundo Mundial para o Meio Ambiente (GEF), aprovado pela Eco 92, e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), que, por sua vez, abrange a Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA), a Corporação Financeira Internacional (IFC), o Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimento (ICSID) e a Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais (MIGA).

[...] para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consuma a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da “ordem”. Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela e se distanciando cada vez mais, é o Estado.

Dessa forma, a simples existência do Estado, produto criado para manter a sociedade “dentro dos limites da ‘ordem’”, passa a ser a prova cabal dos antagonismos inconciliáveis da luta de classes. Tendo ele nascido desses antagonismos, tornou-se o Estado da classe economicamente mais poderosa, o que permite a ela os meios para a “repressão e exploração” da classe dominada. Historicamente, o Estado sempre foi o Estado da força dominante subjugando os dominados, seja na Antiguidade ou no feudalismo, assumindo, na modernidade (século XIX), o caráter representativo como instrumento do capital para a exploração do trabalhador assalariado (ENGELS, 1982). Essa força dominante, que condena os dominados à exploração, materializa-se em homens armados (polícia, exército permanente, prisões) e na política, que utilizam esse aparato armado para manter e assegurar a hegemonia da classe dominante, cuja forma social moderna é representada pela burguesia.

Como força que se afasta cada vez mais da sociedade que o gerou, o Estado, investido do poder público, passou a instrumento de opressão a serviço do capital na sua forma mais evoluída, o sistema capitalista de produção. O capitalismo, como modo de produção que se caracteriza pela exploração do trabalhador assalariado “[...] mediante o aumento da sua força produtiva para explorá-lo mais lucrativamente [...]” (MARX, 1985a, p. 451), tem por fundamento a acumulação individual, privada, da riqueza social (tudo que é produzido pelo conjunto dos homens em sociedade). Esta é produzida pelos trabalhadores e apropriada pelo capitalista como riqueza pessoal. Tal forma de acumulação de riqueza faz com que essa possibilidade seja aproveitada plenamente pela classe dominante e quase sempre negada aos trabalhadores (MARX, 1985a).

Nessa forma social, as necessidades que promovem o desenvolvimento das forças produtivas não são mais as necessidades humanas, mas sim a necessidade que o capital tem de se reproduzir incessantemente. Isso faz com que a reprodução social dos indivíduos e da totalidade social seja determinada pelos interesses particulares da burguesia (MARX, 1985a).

Essa essência da sociedade capitalista alimenta lutas constantes entre os indivíduos, o que poderia redundar em guerras civis e

na conseqüente desorganização da produção e na interrupção da acumulação capitalista. Uma das formas políticas encontradas pelo capitalismo para regular suas relações antagônicas foi a democracia burguesa. Nesse sistema político, como sabemos, todos os indivíduos são considerados iguais perante a lei e todos devem ser tratados política e juridicamente como iguais. Iguais porque livres e proprietários: o capitalista, livre e proprietário do capital e dos meios de produção, e o trabalhador, livre e proprietário unicamente de sua força de trabalho. O que não se considera é que nessa relação desigual, o capitalista, por ser o possuidor do capital, inegavelmente tem mais poder do que o trabalhador e, portanto, a lei não garante a igualdade entre os homens, mas a reprodução das desigualdades sociais. Todos são politicamente iguais, mas socialmente desiguais.

Como afirmam Lessa e Tonet (2008, p. 89), o Estado, em todas as sociedades, “[...] sempre foi um instrumento de repressão a serviço das classes dominantes [...]”. Assim, o Estado

[...] mantém e reproduz a desigualdade social afirmando a igualdade política e jurídica entre os indivíduos [...] [portanto,] [...] o Estado capitalista afirma a igualdade formal, política e jurídica, com o objetivo real e velado de manter a dominação da burguesia sobre os trabalhadores. [...] Por isso todas as vezes que os conflitos ameaçarem a burguesia o Estado intervirá para garantir o poder dos capitalistas sobre os trabalhadores.

Por ser o Estado a forma política encontrada pelo capitalismo para se manter como força dominante, o primeiro atende incondicionalmente às necessidades do segundo. Portanto, concomitantemente ao desenvolvimento do sistema do capital, também o Estado vai assumindo formas históricas que correspondem às exigências do capital. Isso se torna visível ao acompanharmos o processo de desenvolvimento reprodutivo do capital.

Examinando historicamente a passagem do capitalismo concorrencial¹⁹ ao capitalismo monopolista, que ocorre no último quartel do século XIX nos países de capitalismo desenvolvido, podemos constatar que a constituição do monopólio esteve diretamente ligada ao “[...] acréscimo dos lucros capitalistas por meio do controle dos mercados” (NETTO, 2006, p. 20). Isso leva a uma forma diferenciada de organização, com a fusão de empresas, o cartel e o truste

¹⁹ Forma de organização do capital em que a livre concorrência se dava “entre empresários dispersos que não se conheciam uns aos outros e que produziam para um mercado desconhecido” (LÊNIN, 1979, p. 25), entre pequenos e grandes fabricantes, entre empresas tecnicamente mais ou menos avançadas.

te. Na organização monopolista, além do crescimento exponencial de capital excedente, uma importante característica é a exportação desse capital para países que buscam no mercado financeiro internacional os empréstimos de que carecem. Tal tipo de organização desse sistema de produção e distribuição foi, no início do século XX, a única possibilidade encontrada para garantir os recursos e a força necessários à expansão de novos mercados, época em que surgia o imperialismo capitalista.

Segundo Lênin (1979, p. 88),

O imperialismo é o capitalismo chegado a uma fase de desenvolvimento onde se afirma a dominação dos monopólios e do capital financeiro, onde a exportação dos capitais adquiriu uma importância de primeiro plano, onde começou a partilha do mundo entre os trustes internacionais e onde se pôs termo à partilha de todo o território do globo, entre as maiores potências capitalistas.

Internacionalizada a produção, o monopólio exerce a sua dominação e controle acima dos povos e dos Estados. Entretanto, por serem imanentes a ele as contradições da acumulação e da valorização capitalista, para que tenha êxito na sua realização, “[...] *demanda mecanismos de intervenção extraeconômicos*. Daí a refuncionalização e o redimensionamento da instância por excelência do poder extraeconômico, o Estado” (NETTO, 2006, p. 24, grifo do autor).

O papel intervencionista do Estado, que constantemente administra as crises inerentes ao sistema capitalista de produção, decorrentes das contradições e dos antagonismos próprios do seu desenvolvimento, atuando como organizador econômico, impõe-lhe “funções políticas” imbricadas “[...] organicamente com as suas funções *econômicas*” (NETTO, 2006, p. 24, grifo do autor).

No plano econômico, o Estado desempenha uma larga lista de funções que vão desde empresariar os “setores básicos não rentáveis”, estatizar empresas em dificuldades e posteriormente “reprivatizá-las”, até privatizar os “complexos construídos com fundos públicos”, beneficiando os monopólios, bem como conceder recursos financeiros aos monopólios, assegurando explicitamente os seus lucros. Nas questões de ordem política, o Estado opera como “comitê executivo” das personificações do capital monopolista para assegurar as condições de acumulação e valorização na reprodução ampliada do capital. Tal reprodução necessita de garantias de conservação da força de trabalho ameaçada pela superexploração. O que o Estado faz é intervir sobre os problemas advindos da exploração da força de trabalho, visando “[...] a *preservação e o controle contínuo*

da força de trabalho, ocupada e excedente [...]” (NETTO, 2006, p. 24, grifo do autor).

Para que o Estado burguês cumpra a sua função política diante das exigências do capital monopolista,

[...] ele deve legitimar-se *politicamente* incorporando outros protagonistas sócio-políticos. O alargamento da base de sustentação e legitimação sócio-política, mediante a generalização e a institucionalização de direitos e garantias civis e sociais, permite-lhe organizar o consenso que assegura o seu desempenho. (NETTO, 2006, p. 27, grifo do autor).

Nos países onde a burguesia monopolista não se defrontou com um movimento democrático e operário maduro, utilizaram-se sistemas políticos inflexíveis e excludentes. Tais condições configuraram-se de variadas formas, entre elas o Estado de bem-estar social e o fascismo.

Nesse estágio de desenvolvimento do capitalismo monopolista, as intervenções do Estado quanto às políticas educacionais convergem especialmente para as propostas de ensino que têm no seu bojo o trabalho profissionalizante e para os programas de qualificação técnico-científica subordinados a projetos de pesquisa. Sem custos para os monopolistas, o Estado fornece os recursos humanos requisitados pelo monopólio capitalista.

A tendência monopolista foi o meio possível de garantir a conquista de novos mercados. Essa tendência já na fase do capitalismo avançado do Ocidente, segundo Mészáros (2006, p. 654, grifos do autor),

[...] tende a prevalecer sobre a CONCORRÊNCIA, à medida que o sistema do capital, como sistema de produção, avança historicamente em direção aos seus limites estruturais últimos. Além disso, as primeiras manifestações *monopolistas* que caracterizaram as práticas da “construção de impérios” por parte das “grandes nações ativas”, dão lugar, na hora oportuna [...] ao predomínio de feroz *competição* (e das medidas antimonopolistas concomitantes do Estado capitalista) no período médio da expansão capitalista. Mas isso ocorre apenas para ser novamente revertido [...] no século XX, e particularmente nas últimas décadas, em favor de monopólios gigantescos, enquanto mantém, com completa hipocrisia, a retórica altissonante da competição como legitimação última do sistema da iniciativa privada.

Essa relação de predomínio de tendências e contratendências também ocorre em outros aspectos do desenvolvimento do sistema do capital global, por exemplo, no caso da relação entre nacionalização e privatização, em passado recente. De acordo com o desenvolvimento sócio-histórico prevalecente, ambas as tendências

podem conviver, mantendo o curso do crescimento da acumulação do capital. Sob certas circunstâncias, a nacionalização é necessária para sanear as grandes empresas, transferindo os prejuízos para o Estado. Em outro momento, as empresas nacionalizadas voltam-se para a iniciativa privada, ampliando os seus espaços no mercado de gigantescos monopólios (MÉSZÁROS, 2006).

Assim, é essencial ao Estado moderno assumir o papel totalizador que deve realizar ajustes de

[...] suas funções reguladoras em sintonia com a dinâmica variável do processo de reprodução socioeconômico, complementando politicamente e reforçando a dominação do capital contra as forças que poderiam desafiar as imensas desigualdades na distribuição e no consumo. Além do mais o Estado deve também assumir a importante função de comprador/consumidor direto em escala sempre crescente. Nessa função cabe a ele prover algumas necessidades reais do conjunto social (da educação à saúde e da habitação e manutenção da chamada ‘infra-estrutura’ ao fornecimento de serviços de seguridade social) e também a satisfação de ‘apetites em sua maioria artificiais’ (por exemplo, alimentar não apenas a vasta máquina burocrática do sistema administrativo e de imposição da lei, mas também o complexo industrial-militar, imensamente perdulário ainda que diretamente benéfico para o capital) – atenuando assim, ainda que não para sempre, algumas das piores complicações e contradições que surgem da fragmentação da produção e do consumo. (MÉSZÁROS, 2006, p. 110)

Entretanto, o Estado não pode ser tomado como um dado natural, pois tendo o seu fundamento na sociedade civil que traz as contradições de interesses de classes antagônicas, tende, segundo Marx (1995), a desaparecer tão logo as transformações radicais dessa sociedade eliminem as classes sociais. Cessada a exploração, o instrumento para mantê-la se extinguirá.

Se entendermos a constituição do Estado capitalista, podemos compreender as razões que levam esse Estado a determinar as políticas efetivadas por ele. Esse é o Estado do capital regido pela lógica do mercado, que está em constante crise em razão das contradições que são de sua natureza. Se ele, o Estado, é regido por essa lógica, então não poderá regulamentar as ações em educação de outra forma que não aquela que atenda aos interesses do capitalista (personificação do capital), não apenas nas questões da indústria editorial, como também na conformação ideológica da burguesia.

Nesse sentido de mão dupla é que vamos examinar as políticas públicas para o livro didático no Brasil. O livro didático, sustentação da circulação de uma mercadoria específica por um lado e, por outro, o caráter específico dessa mercadoria na conformação ideológica da sociedade capitalista.

1.3.2 As políticas do Estado

Iniciamos esta discussão destacando o grau de importância conferido ao manual didático que se expressa, também, na destinação financeira de órgãos internacionais para o seu consumo. Isso é possível de ser observado nas propostas de reforma educacional, na década de 1990, do Banco Mundial, quando, considerando esse recurso material como “insumo instrucional”, lhe destina especial atenção ao tratar da “[...] melhoria da qualidade (e da eficiência) da educação como eixo da reforma educativa” (TORRES, 2000, p. 134).

Torres (2000) aborda vários aspectos da inserção do manual didático nas políticas de educação, como: a predominância desse manual na aprendizagem, o investimento em sua produção e distribuição, a relação custo/benefício, a reforma curricular e os textos escolares, dos quais trataremos a seguir.

Por qualidade educativa entende o BM a utilização de “insumos” no processo educativo que incidiriam diretamente na escolaridade. Entre eles se coloca como fator decisivo para a aprendizagem o manual didático, que, em quarto lugar na ordem de importância, cede espaço apenas à biblioteca, ao tempo de instrução e às tarefas de casa (TORRES, 2000). Vê-se, assim, que aspectos como socialização do saber sistematizado, conhecimento do professor, condições de ensino e aprendizagem e outros perdem em importância para questões que são secundárias do ponto de vista do conhecimento acumulado historicamente e que, portanto, o manual didático, ainda que ou principalmente por simplificar e objetivar o conteúdo curricular, assume lugar de destaque para as instituições financeiras mundiais.

Segundo Torres (2000), o BM recomenda aos países em desenvolvimento a priorização, para as “políticas e alocação de recursos”, que o investimento principal seja em “tempo de instrução, livro didático e capacitação em serviço”. Em se tratando do manual didático, essa instituição financeira indica:

[...] (b) proporcionar **livros didáticos**, vistos como a expressão operativa do currículo e contando com eles como compensadores dos baixos níveis de formação docente. **Recomenda aos países que deixem a produção e distribuição dos livros didáticos em mãos do setor privado**, que capacitem os professores na sua utilização, além de elaborar guias didáticos para estes últimos; [...] (BANCO MUNDIAL, 1995 apud TORRES, 2000, p. 135, grifos nossos).

Há de se ressaltar como nesse processo os professores são atre-

lados ao manual didático pela recomendação de sua capacitação e elaboração de guias para a utilização dessa mercadoria, afirmando que esse seria o único material utilizado por eles, o que caracteriza a determinação do manual didático na relação educativa.

A forma como o BM concebe o manual didático demonstra os pressupostos que permeiam as políticas em torno dessa mercadoria. Segundo Arruda, Kinjo e Oliveira (2007, p. 1), a “[...] escola se apresenta hoje como uma oportunidade de um meganegócio”, na medida em que, com a expansão do acesso à escola, aumenta a demanda por materiais escolares, tendo no manual didático a garantia de grandes lucros para a indústria editorial. Essa demanda de manuais didáticos, assegurada pelo Estado por meio das políticas públicas para a educação, acaba por criar novas necessidades que movimentam o processo de produção e circulação de mercadorias para a acumulação ampliada do capital. Dessa forma, cumpre-se o objetivo do BM, que é garantir para o capital o consumo ininterrupto de mercadorias.

Como, segundo Torres (2000, p. 140), as propostas do BM para a educação dos países tomadores de empréstimos são elaboradas por economistas e não por educadores, a educação é pensada a partir da lógica e da análise econômica, o que a torna uma mercadoria, e a escola passa a ser comparada a uma empresa²⁰. Em decorrência, o ensino converte-se em uma soma de “insumos” determinantes da prática pedagógica. Essas “mercadorias” são analisadas separadamente e priorizadas de acordo com o custo/benefício para a aprendizagem, como o caso do manual didático, que tem grande penetração nas salas de aula e baixo custo, em detrimento da capacitação docente, com alta incidência na escola e alto custo financeiro. Nesse sentido, vale lembrar que o manual didático é considerado no Relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, como o “[...] suporte mais fácil de manejar e mais econômico [...]” (DELORS, 1998, p. 192).

Essa prioridade para o manual didático, como política de educação considerada pelo BM, está balizada por um conjunto de estudos, solicitados e custeados por ele, que indicam esse recurso material

²⁰ Isso não significa dizer que nesses países os responsáveis pelas decisões em torno da educação, que não são necessariamente economistas, não sejam guiados pelos mesmos propósitos dos economistas, já que a função do Estado é exatamente garantir as condições adequadas à lógica de reprodução ampliada do capital.

como de grande influência na aprendizagem. Porém, ainda segundo Torres (2009), essas afirmações não procedem, por se apoiarem apenas nos referidos estudos, desconsiderando a existência de outras pesquisas que negam essa virtude do manual didático na aprendizagem.

Assim, advoga-se para o manual didático a condição de “currículo efetivo” em contraposição ao “currículo prescrito” (currículo oficial), “[...] já que é nele que se condensam os conteúdos e orientam-se as atividades que guiam tanto os alunos como os professores [...]” (TORRES, 2000, p. 154). Isso tem levado o BM a incrementar os seus investimentos na produção dessa “mercadoria” como melhoria da qualidade, de acordo com sua proposta de reforma educacional, por entender que o manual didático figura como o instrumento mais fácil e rápido para as devidas reformas, em detrimento do processo participativo de reforma curricular efetiva.

Na afirmação de Torres (2000), a priorização do manual didático, ou texto escolar como o denomina o BM, fundamenta-se em duas proposições: assume o caráter de currículo efetivo em grande parte dos países do capitalismo periférico e tem baixo custo e forte influência sobre a prática educativa. O que para ela denota ser falsa a opção entre o manual didático e os professores.

Para a autora, eleger o manual didático como definidor do currículo em um país acarreta instabilidade no sistema escolar, possibilitando “[...] uma invasão e uma interferência comercial sem controle das editoras privadas de livros didáticos que, com frequência, definem a orientação e o caráter da reforma [...]” (TORRES, 2000, p. 157).

Estudos que comparam o grau de importância entre a biblioteca e o manual didático apontam que a adoção de um ou variados instrumentos determina diferenças no ensino e aprendizagem quanto aos resultados alcançados pelos países pesquisados. Entretanto, embora o BM, no discurso, priorize a biblioteca, na prática sua recomendação aos países do capitalismo periférico privilegia o manual didático.

Nas afirmações de Torres (2000), fica evidente como o capital trata as questões da educação e, por conseguinte, do manual didático. Sendo o BM o gerenciador financeiro do capital mundial destinado à educação nos países do capitalismo periférico, é ele, portanto, que determina de que forma os recursos financeiros deverão ser aplicados e que pressupostos vão orientar as ações dos países tomadores de empréstimo. Assim, o capital amplia a sua reprodução de acordo com seus interesses, como fica demonstrado na recomendação de que os países “deixem a produção e distribuição dos livros didáticos

em mãos do setor privado”.

O Brasil, como um dos participantes na concessão de empréstimos pelo BM, que em função desse mecanismo transacional orienta suas ações educativas na perspectiva indicada por essa instituição financeira, buscou atender às recomendações referidas organizando uma proposta de currículo materializada nos “Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para a Educação Básica”. A finalidade desse documento é nortear o Ensino Fundamental como proposta de reorientação curricular, oferecida a todas as instituições e pessoas “interessadas em educação” (BRASIL, 1998, p. 9) por todo o território nacional, incluindo as editoras. Esse documento tem como pressuposto a comunicação de ideias que expressam princípios e metas do projeto educativo, orientando que, não obstante o manual didático seja um dos materiais mais presentes na prática pedagógica das escolas brasileiras, “[...] é preciso que os professores estejam atentos à qualidade, à coerência e a eventuais restrições que apresentem em relação aos objetivos educacionais propostos [...]” (BRASIL, 1998, p. 96).

Muito embora os PCNs dediquem apenas um parágrafo ao manual didático, ainda assim é perceptível como o Estado se relaciona com esse recurso didático ao inserir as editoras no rol dos interessados em educação. Interesse meramente mercadológico, considerando a natureza da empresa privada, cujo objetivo único é a ampliação do capital por meio da extração de mais-valia, tendo no Estado a garantia de sua lucratividade.

A contradição entre o discurso e a prática fica evidente quando, ao mesmo tempo que busca atender à prescrição do BM para as ações de reestruturação curricular e dessa forma atender aos desejos do capital na ampliação de sua reprodução, transferindo às editoras o poder de determinar o que, quando e como o conhecimento deve ser transmitido aos alunos, o MEC recomenda cautela na adoção dos manuais didáticos, conforme já citado. O que se vê é o próprio Estado, por meio do MEC, a desenvolver programas de políticas públicas para o manual didático, privilegiando as empresas privadas, que, segundo Gatti Júnior. (2004, p. 183), não sobreviveriam e não teriam crescido tanto “[...] sem as compras do governo federal [...]”.

Concernente, ainda, às políticas do Estado brasileiro, orientadas por determinações internacionais, o “Plano Decenal de Educação para Todos” traz considerações importantes a respeito do manual didático. Esse documento é fruto do compromisso assumido pelo Brasil, quando da Conferência Mundial sobre Educação para To-

dos, promovida pela UNESCO²¹ e realizada em Jomtien (Tailândia/1990), que teve como objetivo primordial “[...] satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem [...]” (BRASIL, 1993, p. 67). A referida conferência deu início a uma série de outras, ocorridas desde o começo da década de 1990, que provocaram e continuam provocando um conjunto de drásticas mudanças no sistema educacional dos países do capitalismo periférico, por exemplo, o Fórum Mundial de Educação, denominado Marco de Ação de Dacar: Educação para Todos, no Senegal (Dacar/2000), do qual participaram os países vinculados a esse projeto e organizações não governamentais, com o objetivo de reafirmar os compromissos antes estabelecidos em Jomtien e prorrogar o prazo, até 2015, para o cumprimento das metas anteriormente estabelecidas para 2000.

Nas palavras do então Ministro da Educação e do Desporto, a universalização do ensino fundamental seria a meta mais importante do País e o “Plano Decenal de Educação para Todos” assumiria a forma de um “[...] instrumento-guia na luta pela recuperação da educação básica no País [...]” (BRASIL, 1993, p. 5). Aí está a importância da referência a esse documento, visto que destaca o manual didático como um dos pontos críticos para essa recuperação e, portanto, “[...] foco de atenção para a formulação de estratégias de desenvolvimento da educação básica para todos [...]” (BRASIL, 1993, p. 24).

Nesse sentido, o documento expressa uma análise conjuntural do manual didático, ao abordar aspectos como: a ausência de formulação de políticas para um livro didático de “qualidade”, a insuficiência na habilitação do professor que o capacite a avaliar e selecionar o livro de sua escolha, a ineficiência dos programas para a aquisição desse material, impedindo o acesso ao livro no início do ano escolar. Anuncia a formulação de nova política do livro didático, na qual, além da qualidade material do livro, também seriam

[...] asseguradas a qualidade do seu conteúdo (fundamentação psicopedagógica, atualidade da informação em face do avanço do conhecimento na área, adequação ao destinatário, elementos ideológicos implícitos e explícitos) e sua capacidade de ajustamento a diferentes estratégias de ensino adotadas pelos professores. (BRASIL, 1993, p. 25)

Como solução para os obstáculos enfrentados pela educação

²¹ Em 1984, a UNESCO, que detinha uma função destacada na educação mundial, deixa de ser financiada pelos Estados Unidos e passa a funcionar como uma secretaria do Banco Mundial, o qual assume decisivamente a direção da educação no mundo.

fundamental, o “Plano Decenal” estabeleceu objetivos de desenvolvimento da educação básica, como estratégia para a universalização do ensino fundamental. Estes, em consonância com os acordos de âmbito internacional, buscam a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, entre outros aspectos, melhorando a qualidade do livro didático. Para tal intento, firmou metas de descentralização progressiva dos programas de livro didático.

As metas anunciadas para a universalização do ensino, tanto pelos organismos internacionais quanto pelo Estado brasileiro, por meio dos planos para a educação, se materializam em programas para a consecução delas, como é o caso da distribuição gratuita dos manuais didáticos.

Atualmente, o Estado mantém quatro programas voltados para as políticas do manual didático, cujo objetivo é o provimento gratuito das escolas públicas de ensino fundamental e médio com obras didáticas de qualidade²², além de um acervo de obras literárias, complementares e dicionários (BRASIL, 2013a, s.p.). Os programas atendem ao Ensino Fundamental – Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), ao Ensino Médio – Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e à Alfabetização Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA) e Programa Nacional do Livro Didático para o Campo - PNLD Campo.

O PNLD envolve a distribuição de manuais didáticos a todas as escolas inscritas no PNLD, por triênio de forma integral, conforme Resolução nº 42/2012: consumíveis (1º ao 3º anos – alfabetização matemática e letramento e alfabetização, 6º ao 9º – Inglês e Espanhol) e reutilizáveis (4º ao 9º ano – Ciências, História e Geografia, 3º ao 9º ano – Língua Portuguesa e Matemática), além de dicionários do 1º ao 9º ano. Porém, as escolas recebem complementações anuais, em razão da necessidade de reposição por extravio ou danificação, ou para atender a acréscimos de matrícula ocasional.

Tais programas são financiados pelo governo federal, com recursos do Orçamento Geral da União, correspondendo à maior parte do salário-educação. São executados diretamente pelo FNDE, com investimentos, em 2013, da ordem de R\$ 1.115.887.346,61 milhões

²² O MEC considera que a melhoria de qualidade do manual didático irá contribuir “mais decisivamente” para a melhoria de qualidade da educação no país, como se pode observar no documento “Recomendações para uma Política Pública de Livros Didáticos”, publicado por esse Ministério em 2002.

para compra e distribuição dos manuais didáticos (reutilizáveis e consumíveis) da educação básica (FNDE, 2013b). Esse investimento, se comparado ao montante do financiamento da educação no país, que corresponde a R\$ 5.729.819.603,76 (SENADO FEDERAL, 2013), cerca de 19,47% dos recursos alocados, revela o peso de uma indústria editorial que, por estar inserida em uma sociedade regida pelo capital, é determinante nas ações do Estado.

Se cotejarmos as orientações emanadas do Plano Decenal com as normas estabelecidas pelo PNLD para a execução do programa, poderemos notar que o Estado, ao centralizar os recursos para a aquisição dos manuais didáticos, seguiu rigorosamente as regras do jogo determinadas pelo BM. Essa centralização convém aos interesses do capital na medida em que, por meio do sistema de escolha dos manuais didáticos, pode manter o caráter ideológico de sua reprodução e ampliação.

Ao conceder aos professores e escolas a escolha do manual didático, o Estado busca demonstrar uma pretensa participação democrática em um processo que não corresponde à realidade, se considerarmos a forma como é feita a avaliação desses manuais e a divulgação por meio do “Guia do Livro Didático”. Esse processo de escolha do manual didático pelo professor, mesmo que tenha uma roupagem de participação, restringe-se ao Guia, visto que os livros são adquiridos e distribuídos tão somente (em sendo inscritos pelas editoras no FNDE e contemplados no Guia) por meio das editoras credenciadas pelo MEC. Caso o professor opte por livros que não tenham as mesmas características dadas pelo programa, sua aquisição não poderá ocorrer, o que põe por terra o propalado discurso democrático do Estado, quando afirma, em seus documentos que “Cada escola escolhe democraticamente, dentre os livros constantes no referido Guia, aqueles que deseja utilizar [...]” (BRASIL, 2013a, s.p.).

De acordo com o exposto, esse processo democrático permite apenas duas opções: ou o professor escolhe um dos livros que estão listados no Guia ou não receberá outro material que possa fundamentar a sua prática e, dessa forma, oferecer aos alunos os conhecimentos necessários à apropriação de sua herança cultural e a seu desenvolvimento “omnilateral”. A possibilidade de o professor julgar que os livros apresentados no Guia não correspondem a sua expectativa de transmitir um conhecimento ampliado, que vai além da simplificação contida nesses manuais e que para um consistente trabalho pedagógico é necessária uma bibliografia clássica, e de diferentes recursos, como a informática, que contemple o conhecimento culturalmente significativo, não é sequer contemplada nos

documentos oficiais sobre o manual didático. Com base nessas considerações, podemos afirmar que os manuais didáticos, assim como no humanismo, na reforma e na contrarreforma, ainda se mantêm como instrumento de controle ideológico, com elevado grau de domínio sobre os conteúdos por eles veiculados (ALVES, 2005).

Tais controles orientados pelo capital são evidenciados na relação entre o Estado e a indústria editorial. Essa relação resultou na criação da Associação Brasileira de Livros Didáticos (ABRELIVROS). O capital, na sua voracidade expansionista, espraia-se por todos os setores produtivos e tudo converte em mercadoria. Não é segredo o fato de que o maior volume da tiragem editorial das grandes empresas do ramo está relacionado ao manual didático, conforme os dados do FNDE²³. As editoras Ática e Moderna, duas das maiores indústrias editoriais do país, foram responsáveis, em 2013, por 28.873.832 de exemplares dos manuais didáticos no valor de R\$ 167.999.741,43 e de 22.961.170 no valor de R\$ 145.245.647,46, respectivamente (FNDE, 2013).

Vale a pena transcrever um trecho do artigo do jornalista Altamiro Borges (2009, s.p.), publicado no Portal Vermelho, para demonstrar o que foi exposto:

Quanto aos recursos públicos, seria necessário apurar as compras milionárias do governo tucano de José Serra das publicações da Abril. O Ministério Público Federal inclusive já abriu processo para investigar o caso suspeito. No embalo, poderia averiguar as recentes denúncias do jornalista Carlos Lopes, editor do jornal Hora do Povo. No artigo intitulado O assalto do grupo Abril aos cofres públicos na venda de livros do MEC, com base em dados do Portal da Transparência, ele mostra que “nos últimos cinco anos, o Ministério da Educação repassou ao grupo Abril a quantia de R\$ 719.630.139,55 para compra de livros didáticos. Foi o maior repasse de recursos públicos destinados a livros didáticos dentre todos os grupos editoriais do país”.

[...]

“Nenhum outro recebeu, nesse período, tanto dinheiro do MEC. Desde 2004, o grupo da Veja ficou com mais de um quinto dos recursos (22,45%) do MEC para compra de livros didáticos... O espantoso é que até 2004 o grupo Civita não atuava no setor de livros didáticos. Neste ano, o grupo adquiriu duas editoras – a Ática e a Scipione. Por que essa súbita decisão de passar a explorar os cofres públicos com uma inundação de livros didáticos? Evidentemente, porque existe muito dinheiro nos cofres públicos... O MEC, infelizmente, está adotando uma política de fornecer dinheiro público para que o Civita sustente o seu panfleto – a revista Veja.”

²³ Isso vem reforçar as considerações de Torres (2000) sobre interferência e a invasão “sem controle” das editoras privadas na definição das orientações de políticas públicas.

Esses montantes podem justificar a criação da ABRELIVROS, que tem como um de seus objetivos “principais” “Orientar, **defender e proteger** os interesses da categoria e de seus associados, representando as editoras junto aos governos e outras instâncias” (ABRELIVROS, 2010, s.p., grifo nosso).

Segundo Mészáros (2006, p. 96),

Não se pode imaginar um sistema de controle mais inexoravelmente absorvente – e, nesse importante sentido, “totalitário” – do que o sistema do capital globalmente dominante, que sujeita cegamente aos mesmos imperativos a questão da saúde e do comércio, a educação e a agricultura, a arte e a indústria manufatureira, que implacavelmente sobrepõe a tudo seus próprios critérios de viabilidade, desde as menores unidades de seu “microcosmo” até as mais gigantescas empresas transnacionais, desde as mais íntimas relações pessoais aos mais complexos processos de tomada de decisão dos vastos monopólios industriais, sempre a favor dos fortes e contra os fracos.

Por isso, não se pode esperar que a indústria editorial aja diferentemente dos outros setores produtivos²⁴. Os seus interesses são, e continuarão a ser, em última análise, o lucro, ou seja, a extração da mais-valia e não os interesses da sociedade por uma educação que promova a emancipação humana²⁵.

1.3.3 Das políticas públicas do Estado brasileiro para o manual didático às ações desenvolvidas pela SEMED de Campo Grande, MS

Neste subitem, consideramos a singularidade do exemplo típico da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, MS, como forma de materialização da inserção do manual didático no contexto das escolas públicas em relação à universalidade das políticas públicas do Estado.²⁶

Segundo Alves (2003, p. 10), o “[...] singular é a manifestação, no espaço convencional, de como leis gerais do universal operam,

²⁴ As pesquisas de Gatti Junior (2005) e Munakata (1997) são referências importantes para a compreensão da indústria editorial, porquanto trazem à tona todo o processo de industrialização do conhecimento, embora não faça parte das preocupações desses autores a análise das raízes que explicam a inserção dessas indústrias no processo de acumulação capitalista.

²⁵ Emancipação humana como objetivo mais elevado da humanidade, no sentido de atendimento das necessidades genuinamente humanas, e não a deformação das necessidades existentes hoje, próprias da sociedade capitalista.

²⁶ Para o levantamento dos dados foram selecionadas duas escolas, uma urbana e uma da zona rural, onde entrevistamos professores do 5º ano e do 6º ano do Ensino Fundamental.

dando-lhe uma configuração específica. Universal e singular, nessa perspectiva, são indissociáveis [...]”. Assim, após a apresentação das tendências mais gerais de desenvolvimento²⁷ das políticas públicas no Brasil sobre o manual didático, inscrevemos, também, as particularidades das políticas da REME de Campo Grande, MS, que, a partir das deliberações das instâncias federais, determinam os procedimentos para a utilização e o manejo desses recursos materiais. Isso foi feito por meio da Resolução SEMED nº 63/2003 (CAMPO GRANDE, 2003, p. 4), que “Dispõe sobre a utilização do livro didático nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino”, e da Resolução SEMED nº 123/2008 (CAMPO GRANDE, 2008, p. 2), que trata sobre o manejo – seleção e escolha; aquisição, acompanhamento, controle e monitoramento da distribuição e outros. Esses documentos são reforçados por folhetos, com o *slogan* “Livro didático sem ter medo de usá-lo”, e *folders* que orientam a escolha do manual didático e que estimulam o seu uso.

Conforme dados obtidos na Secretaria Municipal de Educação, a REME é formada por 82 escolas urbanas e nove escolas do campo. Das escolas urbanas, cinco (duas de tempo integral) oferecem o Ensino Fundamental nos anos iniciais (1º ao 5º ano), e 77 do 1º ao 9º ano. Das escolas do campo, uma destina-se ao Ensino Fundamental e Médio, com estrutura física para práticas agropecuárias, e oito atendem alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, podendo contar com salas de extensão na região da escola, em vista das distâncias que os alunos percorrem para chegar até a escola. As escolas do campo dispõem, também, das modalidades de EJA e de classes multisseriadas, que servem aos pais dos alunos do ensino regular e a outros interessados em geral, e aos alunos de faixa etária heterogênea, respectivamente.

Com base nas análises dos relatórios sobre o manual didático elaborados pela SEMED, é possível observar como essa Secretaria desenvolve as ações relativas ao material didático utilizado por professores e alunos em sala de aula.

Ao aderir ao PNLD, a SEMED assumiu a forma de escolha determinada por esse programa, cujo “[...] objetivo final é um só: colaborar para que o processo seja organizado, coletivo e consciente

²⁷ Os escritos de Mao Tsé-Tung (1978 *apud* CURY, 2000, p. 36) relatam que: “O universal existindo no particular obriga-nos, ao estudarmos um fenômeno determinado, a descobrir o particular e o universal no próprio interior do fenômeno, assim como sua ligação mútua [...] que mantém com os muitos outros fenômenos exteriores a ele”.

[...]” (BRASIL, 2009a, p. 8). Com a Resolução nº 60, de 20 de novembro de 2009 (BRASIL, 2010), ficaram estabelecidas novas regras para o PNLD, sem alterar substancialmente o programa. Uma das alterações da Resolução nº 60/2009 refere-se à assinatura de um termo de adesão ao programa que as escolas federais e as secretarias de educação estaduais, municipais e do Distrito Federal devem assinar como condição para a escolha e recebimento dos manuais didáticos, o que não ocorria anteriormente. Até 2009, só não recebiam o material as escolas que se manifestassem contrariamente.²⁸

Assim, esses relatórios informam sobre os encaminhamentos feitos, no município de Campo Grande, para a “escolha qualificada”²⁹ e solicitação, pelos professores, dos manuais didáticos, para o período em estudo. Algumas questões podem ser destacadas para explicitar a singularidade do processo na REME.

A REME, no documento “Escolha do Livro Didático: PNLD – 2001” (CAMPO GRANDE, 2001, s.p.), define o manual didático como “[...] um portador que retrata conhecimentos sistematizados pela cultura [...]”, como “[...] um instrumento a mais de trabalho [...]” e, caso ignorado, o professor estaria desrespeitando o autor. Afirma, ainda, que ele não pode ser tomado “[...] como uma verdade absoluta [...]”, não sendo ele nem “perfeito” nem “completo”. Esse mesmo documento apresenta algumas dificuldades para a escolha desse material, como: a diversidade de autores; a rotatividade de professores, possibilitando que o professor que escolheu o manual não seja o mesmo que irá utilizá-lo; a consonância entre as coleções e a sequência didática/proposta pedagógica das escolas; a exiguidade de tempo para as escolhas; a incompetência do professor na utilização do material.

Em outro documento analisado, que trata da escolha para o triênio 2005-2007, consta uma solicitação da SEMED para que os professores avaliem as coleções por meio de um questionário, considerando quatro aspectos do manual didático: “o uso que o aluno faz do livro didático”; o que “representa, para o professor, o livro didático”; “análise da coleção”; e “manual do professor”. Com base na análise desse material, ficou evidente na formulação das perguntas direcionadas ao tema e na resposta ou ausência desta que, em

²⁸ Resolução revogada e substituída pela Resolução/CD/FNDE nº 42, de 28 de agosto de 2012, que, entretanto mantém a exigência do termo de adesão (FNDE, 2013d).

²⁹ Expressão utilizada no documento da REME, intitulado “Escolha do Livro Didático: PNLD – 2001”.

momento algum, foi questionada a utilização ou não do manual didático. Pode-se inferir daí que para os técnicos e professores da REME é inquestionável a sua utilização. Além disso, aqueles que emitiram opinião sobre as publicações fizeram-no sem inquirir que conhecimento está sendo veiculado e em que perspectiva esse conhecimento é apresentado aos alunos e professores. Pressupõem, dessa forma, que os conteúdos explicitados no manual didático seriam suficientes para atender às necessidades de uma formação que permite o acesso à totalidade, conceito que – deduzimos – nem de longe passa pelo entendimento dos elaboradores e participantes dessa avaliação.

Para a divulgação das ações do PNLD em relação à escolha do manual didático, como política de Estado, a SEMED fez circular entre as escolas um material de publicidade que explicitava o seu entendimento sobre a função daquele recurso didático em sala de aula. Neste, afirmava que a escolha coletiva do manual tem em conta

[...] as características dos alunos e a Proposta Pedagógica da escola, principalmente porque, agora, os livros são escolhidos por coleção, preservando a unidade e a articulação didático-pedagógica da escola e possibilitando, assim, o desenvolvimento curricular de forma integrada. (CAMPO GRANDE, 2002b, s.p.)

Desse pressuposto, ficam claros os determinantes para a definição dos conteúdos e da prática docente, uma vez que, para a SEMED, a escolha do manual didático “por coleção” (conforme determinação do MEC) é que garantirá “a unidade e a articulação didático-pedagógica da escola e o desenvolvimento curricular de forma integrada”. Mais uma vez evidencia-se o papel do manual didático como instrumento absoluto no processo educativo; não é a essencialidade do saber³⁰ que orienta a formação dos alunos, mas o conhecimento simplificado e objetivado desses manuais.

Também é passível de análise um dos *folders* informativos de 2002 sobre o PNLD, em que consta uma citação de Alberto Schprejer no jornal do Sindicato Nacional dos Editores de Livros, de junho de 2002:

[...] é impensável, a despeito do que pensam os mais deslumbrados com as novas tecnologias, que a etapa livro possa ser pulada. Não livros é igual a não leitores, e não leitores é igual a não cidadãos. Tudo isso é igual à exclusão! (CAMPO GRANDE, 2002a, s.p.)

³⁰ “[...] o saber é o objeto específico do trabalho escolar.”; ele é convertido do saber objetivo para se tornar “[...] assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares” (SAVIANI, 1991b, p. 16-17).

Essa citação levanta a questão da “exclusão”, termo frequentemente utilizado como justificativa para as contradições existentes na sociedade de classe, que, na verdade, não expressa a realidade, pois, nesse modelo de sociabilidade, somos todos determinados pela base material, ou seja, da mesma forma que a sociedade capitalista cria possibilidades de “ascensão” ou “inclusão” social, ela institui mecanismos de estratificação social³¹. Assim, reafirma-se a concepção burguesa de cidadania, em que o sentido de igualdade é o que determina o ser cidadão, não levando em conta que essa igualdade é apenas “formal, política e jurídica”. Essa forma de entender a inclusão dos alunos na “sociedade democrática” pela leitura, referindo-se, nesse caso, à leitura dos manuais didáticos, pode passar a ideia de que a formação do “cidadão” se faz apenas e tão somente pelo acesso a esse instrumento, sem considerar as contradições próprias do sistema capitalista. Como se bastasse ser leitor para adquirir o “título” de cidadão. Essa forma de justificar a comercialização editorial denota como o capital se imiscui no processo educativo.

Vale notar que a equipe responsável pelas ações do PNLD em Campo Grande permaneceu a mesma no setor durante esta década, mantendo o mesmo encaminhamento, tão só com pequenas alterações. Isso evidencia que o entendimento a respeito do manual didático permaneceu inalterado, pois esse material de divulgação ainda hoje continua a orientar as ações da SEMED.

Pelo exposto, podemos considerar que as evidências são múltiplas quando nos debruçamos sobre os aspectos que envolvem o manual didático. Elas estão expressas na sua construção histórica, que vai de sua origem comeniana, pautada na divisão do trabalho e no modelo manufatureiro de organização do trabalho, até a sua utilização na escola contemporânea. O que fica manifesto nesse aspecto do manual didático são as condições do momento histórico em que foi proposto, período no qual a sociedade passava de um modelo de produção fundado no artesanato para o modo manufatureiro de produção social. Isso levou à divisão do trabalho, parcelando as operações das atividades humanas de subsistência e influenciando a forma como os conhecimentos eram tratados e transmitidos às futuras gerações.

Procurando atender às transformações ocorridas no âmbito da produção, Comenius (2006) lança as bases para uma nova forma de ensinar, propondo uma nova maneira de “ensinar tudo a todos”,

³¹ Essa ideia de inclusão e exclusão é uma forma ideológica de encarar as relações sociais na sociedade capitalista, pois, de alguma maneira, todos participamos do processo histórico. Não há indivíduos alijados desse movimento.

o que só seria possível pelo barateamento dos custos. O resultado desse intento foi a formulação de uma didática que simplificou e objetivou o conhecimento e, conseqüentemente, o surgimento do manual didático como instrumento para a realização do trabalho didático. Essa forma de ensinar serviu, posteriormente, às necessidades da sociedade burguesa, no momento em que essa forma social exigia a universalização da escola básica como condição para o exercício do poder.

O trabalho didático como realização da educação escolar, transformado no modelo manufatureiro de ensinar, segundo Alves (2001), não acompanhou o desenvolvimento tecnológico alcançado pela sociedade, permanecendo até nossos dias, o que é considerado por ele como anacrônico para a escola contemporânea.

Cumprindo os objetivos primeiros instituídos por Comenius, o manual didático permanece atendendo às necessidades de uma escola universal, pública e gratuita, necessária ao desenvolvimento da força de trabalho especializada, para o avanço das forças produtivas e a conseqüente ampliação do capital. Nesse intrincado movimento do capital, o manual didático torna-se apenas mais um objeto a serviço da exploração do trabalho assalariado, visando à obtenção de mais lucratividade na acumulação individual, privada, da riqueza social.

Para tanto, o Estado, como fiel escudeiro da classe que explora o trabalho, deve estabelecer regras que mantenham a sociedade “dentro dos limites da ‘ordem’”. Isso diz respeito à indústria editorial³², na medida em que, para manter a sua lucratividade, necessita do consumo constante por parte da população. Assim, o Estado, ao assumir a distribuição dos manuais didáticos, imprime o caráter de obrigatoriedade de sua utilização nas escolas públicas, instituição com maior capacidade consumidora, contribuindo sobremaneira para a expansão

³² Como ramo da produção que necessita criar novos produtos para a ampliação do capital, na indústria editorial (como em todas as outras) ocorre da seguinte maneira: “[...] se mediante a duplicação de força produtiva, é suficiente um capital de 50 onde antes era necessário um capital de 100, de modo que um capital de 50 e o trabalho necessário correspondente são liberados, então é necessário criar um novo ramo de produção qualitativa diferente, que satisfaça e faça emergir uma nova necessidade. O valor da velha indústria é preservado pela criação dos fundos para a nova, na qual a relação entre capital e trabalho se apresenta sob nova forma. Daí a exploração da natureza em busca de novas qualidades úteis nas coisas [...]. Essa criação de novos ramos de produção, isto é, de tempo excedente qualitativamente novo, não é a mera divisão do trabalho, mas antes a criação, separada da produção existente, de trabalho com um novo valor de uso [...]” (MARX apud MÉSZÁROS, 1989, p. 57).

desse recurso material, a partir da expansão da escola pública como exigência e necessidade ocorridas no mundo do trabalho.

Nesse processo, que tem o Estado como guardião das condições de existência do mundo capitalista, o governo central e o municipal, sendo este uma instância do primeiro, adotam o mesmo procedimento no que se refere ao manual didático, ainda que o segundo tenha relativa autonomia sobre a condução de suas ações. Porém o que se observa é a submissão da SEMED às determinações do MEC, reafirmando, consolidando e disseminando a utilização do manual didático como única fonte de conhecimento.

O que buscamos evidenciar como singularidade da REME de Campo Grande, MS, apresenta-se como realidade para todas as escolas públicas do Estado brasileiro, exemplo típico da função do manual didático na escola na atualidade.



CAPÍTULO 2 – Os limites do manual didático

As questões sobre o ambiente, tratadas no manual didático, vão além das concepções idealistas de que pela “educação ambiental” os problemas de sobrevivência da humanidade estarão resolvidos. O que nos interessa demonstrar, neste capítulo, é como a sistematização do conhecimento socialmente existente em sua forma mais elevada se expressa de forma simplificada e vulgarizada nos limites do manual didático, como mediador da relação educativa.

O tom catastrófico sobre os problemas ambientais ecoa nos manuais didáticos de forma

[...] grotescamente desfigurada e exagerada unilateralmente para que as pessoas – suficientemente impressionadas com o tom [...] dos sermões ecológicos – possam ser, com sucesso, desviadas dos candentes problemas sociais e políticos [...] (MÉSZÁROS, 1987, p. 20).

Essa é a maneira pela qual o capital age em relação às questões que envolvem a relação homem/natureza. Entretanto, não se pode negar que, mesmo utilizadas em benefício dos interesses da grande indústria, são questões reais, inerentes à expansão do capitalismo e que devem ser levadas a sério, sob pena da supressão da própria existência humana no planeta.

Essas são discussões que não estão postas nos manuais didáticos, os quais permanecem no espaço escolar como única fonte de conhecimento. Tampouco fazem parte das preocupações demonstradas pelos professores no trato do conteúdo significativo que leve à compreensão das questões contraditórias do capital em direção à completa destruição das “condições elementares da reprodução sociometabólica”. Estes são limites impostos pelo manual didático, que se configu-

ram na vulgarização do conhecimento socialmente produzido.

2.1 O manual didático como mediador da relação educativa

Por que o manual didático permanece soberano nas salas de aula, apesar de ser considerado anacrônico para a escola contemporânea e de seu caráter de simplificação e vulgarização do conhecimento? A tese defendida por Alves (2001; 2005), quanto ao anacronismo desse recurso didático, é importante para o avanço das discussões em torno do papel do manual didático na relação educativa.

Trabalhos recentes, como o de Marpica e Logarezzi (2010, s.p.), afirmam a importância da presença do “livro didático” em sala de aula, no sentido de “[...] apóia[r] o planejamento das atividades de ensino e fundamenta[r] o seu desdobramento em aprendizagem, no processo pedagógico [...]”³³. Opondo-se a trabalhos dessa natureza, Alves (2005, p. 71, grifo do autor) aponta para a “[...] *construção de uma nova didática*, que encarne as condições contemporâneas de existência da humanidade [...]”. Enquanto para Marpica e Logarezzi (2010, s.p.), “[...] o livro didático [é], de fato, instrumento de apoio à educação ambiental escolar [...]”, o que implica a sua permanência como mediador do trabalho didático, para Alves (2005, p. 72) é necessária a superação da forma comeniana do manual didático, rompendo com o reducionismo da escola atual, mediante a eliminação do manual didático comeniano e

[...] o restabelecimento, para o aluno e o professor, da possibilidade de acesso ao conhecimento culturalmente significativo, haurido de recursos como os meios de comunicação de massa e a internet e da recuperação de livros e outras modalidades de obras clássicas. (ALVES, 2005, p. 72).

Propondo a superação da escola nos moldes atuais, por estar em desacordo com as necessidades e os recursos contemporâneos, Alves (2005) entende que a sociedade criou as condições objetivas para a “construção de uma nova didática”, que permite ao educando a aproximação com o conhecimento culturalmente significativo.

Segundo Alves (2005, p. 72-73), a formulação de uma nova didática envolve um grande “desafio” por parte de todos aqueles dire-

³³ Os autores não chegam a definir claramente o que seja livro didático. Entretanto, afirmam ser ele “um instrumento de apoio” no processo de transmissão/assimilação do conhecimento, ressaltando a presença importante que tem em sala de aula para uma abordagem formal sobre as questões ambientais e o seu papel “potencial” como promotor da “transversalidade” para tratar dessa temática.

tamente relacionados com a educação. O desafio proposto por ele implica, para além da construção trilhada por Comenius,

[...] mudar radicalmente a natureza da relação professor/aluno, não só para subtrair do mestre a função quase exclusiva de transmissão do conhecimento, mas para valorizar as funções docentes de programação, direção e avaliação das atividades discentes. Quanto a estas, podem ser desenvolvidas, agora, 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 com os professores podem ser realizados em sessões coletivas, devotadas à programação de atividades, às sistematizações parciais e finais de conteúdo e às avaliações, bem como em sessões de esclarecimento, com atendimento individual ou a pequenos grupos, quando se fizerem necessárias. Cumpridos esses encontros, os alunos estariam liberados para o exercício de atividades curriculares que dispensam a presença de professores e estes, por sua vez, disporiam de mais tempo para o estudo e para o planeamento do trabalho didático. Logo, já há condições produzidas para que tanto professores quanto alunos se libertem da relação de escravidão que os mantém indissolvelmente atados, durante o desenvolvimento do trabalho didático, facultando a emergência, em paralelo, de uma relação educativa que, além de utilizar os recursos contemporâneos, cultive a espontaneidade, a criatividade, a investigação e a responsabilidade.

Ao longo da história dos homens, a educação vem respondendo às necessidades humanas pertinentes a cada formação social. Não poderia ocorrer de outra forma no sistema capitalista de produção. Da mesma maneira que os parâmetros estruturais do capitalismo comportam, simultânea e contraditoriamente, diferentes dinâmicas do seu desenvolvimento histórico, também a educação, como um de seus complexos sociais, é passível do mesmo processo.

Portanto, o anacronismo reclamado por Alves (2001; 2005) é pertinente quanto à utilização de novas tecnologias, já acessíveis em nossa época, que podem ser incorporadas ao trabalho didático, assim como a retomada das obras clássicas que permitam o acesso ao que Saviani (2003) considera como “conhecimento sistematizado e não fragmentado, a cultura erudita e não a popular”³⁴. Entretanto,

³⁴ Em relação à cultura popular, Saviani (2003, p. 21) argumenta: “[...] o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular. Cabe, pois, não perder de vista o caráter derivado da cultura erudita em relação à popular, cuja primazia não é destronada. Sendo uma determinação que se apresenta, a restrição do acesso à cultura erudita conferirá àqueles que dela se apropriam uma situação de privilégio, uma vez que o aspecto popular não lhes é estranho. A recíproca, porém, não é verdadeira: os membros da população marginalizados da cultura letrada tenderão a encará-la como uma potência estranha que os desarma e domina”.

as condições objetivas de boa parcela das escolas (públicas ou privadas), além do precário processo de formação de professores, exigem a permanência dos manuais didáticos no espaço escolar.

Essas condições não estão isoladas da função social da escola pública na sociabilidade capitalista. São, na verdade, o resultado das relações sociometabólicas para a acumulação do capital. Os antagonismos imanentes a essa sociabilidade, de um lado, exigem a formação de indivíduos preparados para exercer suas funções no mundo do trabalho e, portanto, requerem um trabalhador que corresponda às necessidades da atual forma de produção. Por outro, sua formação não exige a educação erudita, visto que a maioria dos alunos de escola pública é oriunda da classe trabalhadora e, portanto, a eles bastam os conhecimentos elementares para a reprodução do capital.

Para Tonet (2007, p. 13),

É neste sentido que podemos dizer que a esfera da educação tem na reprodução do capital a tônica do seu desenvolvimento. E que ele envidará todos os esforços para subsumir à sua lógica toda e qualquer iniciativa, mesmo aquelas que, em princípio, lhe poderiam ser contraditórias. Mas, na medida em que a sociabilidade gerada pela contradição entre capital e trabalho é contraditória, a possibilidade de uma oposição à hegemonia do capital também é uma possibilidade real.

A investigação realizada para este estudo indica que, mesmo com todo o aparato tecnológico presente na escola, algumas condições impedem a utilização dessa tecnologia, uma vez que o fornecimento dos serviços necessários ao bom uso dela, a exemplo da conexão diária e ininterrupta com a rede internacional de informações, não funciona adequadamente, sendo interrompida constantemente e ficando, muitas vezes, um mês inteiro sem possibilidade de utilização.

As condições expostas, combinadas à escassez de obras destinadas às bibliotecas escolares, como mostra a pesquisa, impõem o imperativo uso do manual didático como recurso que, mesmo simplificando e vulgarizando o conhecimento, ainda assim supre parcial e precariamente a transmissão sistematizada de tal conhecimento no espaço da ação educativa.

Mas os problemas não acontecem apenas com a rede internacional de informações. Recursos tecnológicos de ponta, disponíveis em países de desenvolvimento avançado, além de dificilmente serem oferecidos às escolas, quando chegam a elas são de tecnologia obsoleta. Em uma simples visita a essas instituições pode-se constatar, também, o número insuficiente de aparelhos para atender à

demanda da escola, bem como os problemas de manutenção, que envolvem precárias condições de uso.

A pesquisa de Zanatta (2002) sobre “A Implantação das Salas de Informática na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande” também traz algumas indicações importantes para o entendimento das condições objetivas quanto à utilização de novas tecnologias no interior do trabalho didático. Segundo o autor, a introdução de computadores no sistema de ensino da REME de Campo Grande, MS, não significou a superação do modo comeniano de ensinar; ao contrário, ela concentrou na máquina a objetivação da habilidade e a capacidade intelectual próprias dos seres humanos. Para ele,

De nada adianta pensar em preparar para o futuro como sendo uma preparação para o mercado de trabalho, tendo em vista que essa preparação está centrada no ensinamento e no aprendizado de técnicas para o simples uso das tecnologias, ligado à lógica utilitarista-instrumental. Aprender a usar um computador, por exemplo, não é garantia de que o seu uso se dará plenamente. (ZANATTA, 2002, p. 60).

Zanatta constata, ainda, que a forma como os *softwares* e a rede internacional de informações estão sendo utilizados por alunos e professores transformou-se em uma versão “informatizada do manual didático”, o que também por nós foi observado durante as aulas na segunda fase desta pesquisa. Assinala-se que, além das dificuldades encontradas no âmbito da escola, no espaço familiar o acesso à tecnologia informatizada é igualmente negado à grande parcela da população. Contraditoriamente ao enorme desenvolvimento tecnológico que deveria ser disponibilizado de forma generalizada a todos os trabalhadores, já que são eles os produtores dos bens materiais para a humanidade, essa produção chega a eles em doses homeopáticas e fragmentadas. Em nossa experiência como docente de graduação, pudemos constatar que a mesma realidade observada nas escolas de Educação Básica se repete no Ensino Superior, favorecendo o que chamamos de “círculo vicioso” do ensino, o que contribui para o agravamento das condições de formação do professor.

Como se vê, o manual didático, diante das condições educacionais apresentadas, passa a ser o recurso mais acessível para professores e alunos, uma vez que a sua distribuição gratuita pelo Estado, por meio do PNLD/MEC, a todas as escolas públicas do país faz parte das políticas públicas para a educação. Isso não significa dizer que a luta pela superação desse estado de coisas não deva ser travada com base no desenvolvimento de novas formas de organização do trabalho didático. Necessário é o entendimento de que na socie-

dade capitalista, em que está presente a contradição de interesses de classes antagônicas, forçosamente, o mais avançado vai conviver com o menos avançado, a depender da circunstância histórica mais adequada à acumulação desenvolvida no sistema do capital global.

É oportuno salientar que à indústria editorial, que detém o monopólio do material didático oferecido às escolas, obtendo com isso lucros extorsivos oriundos de grandes negociações financeiras com o Estado³⁵, interessa a realização da mais-valia extraída da força de trabalho que produz a mercadoria manual didático. Não interessa a esse capital quem e como o utiliza, e o grau de simplificação e vulgarização do conhecimento nele contido. A ele, o capital, importa a ilimitada e infinita superação das barreiras para a escalada de sua reprodução ampliada. Dessa forma, “[...] o manual didático contemporâneo apresenta informações fragmentadas, conteúdo rarefeito, e sua organização padece da total irracionalidade que rege a sociedade contemporânea [...]” (SOUZA, 2010, p. 129).

Antes, porém, de prosseguirmos com as análises aqui desenvolvidas, cabe lembrar que partimos do princípio de que o manual didático, como versão resumida e simplificada dos conteúdos, é o instrumento de trabalho do professor idealizado por Comenius para facilitar a expansão do ensino à sua época, permitindo a qualquer pessoa, mesmo que sem formação adequada, exercer o magistério. Entretanto, qualquer que seja o livro utilizado na relação educativa, pode ser considerado um manual, desde que tomado como fonte única de conhecimento (MIANUTTI, 2010), impedindo, desse modo, a apropriação, por parte dos alunos, dos elementos fundamentais à sua autoconstrução rumo à emancipação humana.

Esse entendimento sobre o manual didático e o seu caráter excludente em relação a outras fontes de conhecimento não é compartilhado, de maneira geral, por todos os que discutem essa temática. Para autores como Megid Neto e Fracalanza (2003, p. 147), “Professores e professoras da educação básica [...] têm recusado cada vez mais adotar fielmente os manuais didáticos postos no mercado, na forma como concebidos e disseminados por autores e editoras [...]”. Entretanto, outros autores³⁶ afirmam que:

A abordagem tradicional orienta a seleção e a distribuição dos conteúdos, ge-

³⁵ Conferir os dados numéricos de manuais didáticos adquiridos pelo Estado, apresentados no primeiro capítulo.

³⁶ Cassiano (2004, p. 34), por exemplo, acredita “ser o livro didático um elemento prescritivo chave do currículo”.

rando atividades fundamentadas na memorização, com raras possibilidades de contextualização. Ao formular atividades que não contemplam a realidade imediata dos alunos, perpetua-se o distanciamento entre os objetivos do recurso em questão e o produto final. [...] O conhecimento não é construído, e ao aluno relega-se uma posição secundária no processo de ensino-aprendizagem.

As conseqüências destes problemas agravam-se ao considerarmos que **uma parcela considerável de professores ainda concebe os livros didáticos como inflexíveis manuais norteadores dos programas**. Historicamente, livros didáticos têm sido compreendidos como **agentes determinantes de currículos**, limitando a inserção de novas abordagens e possibilidades de contextualização do conhecimento. Em muitos casos, o livro parecia ser concebido na perspectiva principal de aliviar o trabalho do professor, priorizando suas necessidades (Bizzo apud VASCONCELOS; SOUTO, 2003, p. 94, grifos nossos).

Para os professores das escolas pesquisadas, o manual didático é caracterizado como material de apoio na relação educativa, sem mais considerações a respeito do seu fundamento ou forma histórica. Entretanto, a prática evidencia outra realidade. As observações em sala de aula realizadas para fins desta pesquisa comprovaram que, mais que apoio, o manual didático assume centralidade na relação educativa, interpondo-se entre professor e aluno, retirando do professor a tarefa de “programação, direção, avaliação” (ALVES, 2005, p. 72-73) e transmissão dos “conhecimentos sistematizados”. Tal condição se expressa nos manuais dos professores, inseridos como encarte ao final de cada manual didático.

Isso revela a situação de alienação do trabalho do professor, porquanto o afasta do processo criativo da ação pedagógica. Ao permitir que o manual didático lhe tome as rédeas da atividade docente, o professor torna-se um acessório de seu instrumento de trabalho, tal qual o trabalhador se transformou em apêndice da máquina no processo de reprodução do sistema do capital. Assim como a máquina faz com o trabalhador na produção de objetos para o atendimento das necessidades humanas, o manual didático subtrai do professor o ato criativo no processo de transmissão-assimilação do conhecimento, pois “[...] a máquina não livra o trabalhador do trabalho, mas seu trabalho de conteúdo [...]” (MARX, 1985b, p. 55-56).

Esse deslocamento da centralidade da atividade de ensino do professor para o manual didático resultou na simplificação do conhecimento, uma vez que o conteúdo antes exigido na formação dos alunos e ministrado pelo preceptor foi sintetizado em textos específicos para cada disciplina e classe. Isso sucedeu a partir da divisão do trabalho no interior da escola, a exemplo do que ocorria com a divisão do trabalho na sociedade de modo de produção capitalista.

O manual didático contemporâneo não foge ao modelo comeniano, descrito anteriormente. Ao longo do tempo modifica-se a forma, mas a essência permanece (SOUZA, 2010). Essa permanência diz respeito ao caráter excludente, derivado de sua função histórica, ou seja, do aprofundamento do processo de simplificação e vulgarização do conhecimento, tal qual ocorre no processo de produção em relação ao trabalho.

Os manuais didáticos adotados pelas escolas pesquisadas são tributários da simplificação proposta por Comenius em sua forma mais avançada, para que se aprendam as coisas úteis com economia de tempo e de modo fácil, dadas as condições de realização da sociedade capitalista no atual momento histórico. Esse caráter é manifesto nas análises realizadas. A segmentação em unidades subdivididas por capítulos compartimentados em seções, constantes dos manuais adotados pelas escolas, estrutura e define “o quê”, “como” e “quando” os conhecimentos devem ser transmitidos e assimilados.

Embora as editoras tragam, para seus quadros de produção do manual didático, autores e consultores qualificados por respeitadas instituições de ensino superior³⁷, isso não implica menor ou maior grau de simplificação e vulgarização do conhecimento veiculado por esses instrumentos de trabalho. Em outras palavras, o nível de conhecimento apresentado pelos manuais didáticos independe do grau de formação dos seus autores. É que nem mesmo em sugestões de leituras de textos complementares (quando há) tais textos extrapolam os restritos limites impostos pelos manuais, abrindo aos alunos a oportunidade de “[...] identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados [...]” (SAVIANI, 2003, p. 13).

Tal consideração evidencia-se a partir das análises desses manuais, ao renunciarem à “[...] possibilidade de transmitir o conhecimento culturalmente significativo, depositado nas obras clássicas, em favor de sua versão vulgarizada [...]” (ALVES, 2001, p. 10-11). Isso traz para o primeiro plano as afirmações do autor, quando considera a criação comeniana como aquela que tem a função de

[...] instrumento de trabalho no qual [foi] depositada a responsabilidade maior pela transmissão do conhecimento; instrumento que daria a medida do (escasso) conhecimento esperado do professor e expressaria a meta quanto ao grau de conhecimento a ser assimilado pelo aluno. (ALVES, 2005, p. 69).

³⁷ Frisamos que os autores e consultores dos manuais didáticos estudados compõem o quadro docente da Universidade de São Paulo (USP).

Conforme ficou constatado na análise dos manuais didáticos em pauta, estes não trazem as questões basilares sobre os temas abordados, como também não indicam ou orientam a busca do aprofundamento dos conhecimentos, os quais estão ali rarefeitos e pobremente sistematizados. Essa sistematização em “livros didáticos”³⁸, como defende Saviani (1986), cumpria a função de transformar os conhecimentos científicos em conhecimentos de ensino e, a partir daí, subsidiar os alunos quanto aos elementos da realidade a serem conhecidos, para o enfrentamento da luta de classes. Desse modo, ao compreenderem a lógica dessa realidade, terminariam por superá-la com base em suas próprias contradições. Concretamente, o manual didático é um instrumento que simplifica e vulgariza o “conhecimento humano culturalmente significativo”, por sua própria concepção.

Porém, nas considerações de Saviani (1986), o “livro didático” é “insubstituível”, por ser ele o único capaz de transmitir ao aluno um “corpo de conhecimentos sistematizados” para fins educacionais, que proporciona, contraditoriamente, os elementos necessários à sua emancipação perante o capital. O “bom livro didático”, diz Saviani (1986, p. 108, grifo nosso), é

[...] aquele que, reconhecendo-se um dentre os **diversos recursos** que concorrem para o êxito do ensino, for capaz de reunir o maior número de estímulos que permitam a professores e alunos dinamizar o dia a dia do processo ensino-aprendizagem na direção do objetivo fundamental da educação: a promoção do homem.

Esses recursos de que fala o autor podem ser considerados como os “clássicos”, no entender de Alves (2001; 2005)³⁹, ou também as antologias, na afirmação de Souza (2010, p. 124)⁴⁰, para quem

É importante diferenciar as antologias das demais modalidades, porquanto uma antologia para fins didáticos, ao compilar textos clássicos, não pode ser considerada um manual didático, já que sua preocupação primeira é acessar aos alunos o texto clássico.

³⁸ Ver Saviani (1986, p. 104), que utiliza a expressão “livro didático”.

³⁹ Aqueles que resistiram aos embates do tempo, que se firmaram como fundamentais, como essenciais (SAVIANI, 2003) para a apropriação do conhecimento pela humanidade.

⁴⁰ Entre os defensores dessa perspectiva estão Alves (2001; 2005), Brito (2010), Lancillotti (2008; 2010), Mianutti (2010), Oliveira (2007), entre outros que estudam o manual didático na perspectiva de sua superação.

Dessa forma, colocada a questão, resta identificar quem são esses professores que fazem uso desse instrumento de trabalho e como o utilizam. Para que os manuais cumpram a sua função de instrumento do processo educativo, é necessário, assim como a máquina no processo produtivo, que sejam colocados em movimento. Com a característica de ser um instrumento de trabalho imaterial, o manual didático estabelece relações diferenciadas com o trabalhador que o opera. Nesse sentido, como ele entra na relação educativa depende de como o professor o utilizará em sua tarefa de ensinar. Como única e excludente fonte de conhecimento, ele reafirmará os estudos de Alves (2001; 2005), que ressaltam a vulgarização do conhecimento pela sua simplificação e que, refletindo a realidade objetiva, impede a formação do homem integral⁴¹. Como instrumento que veicula o conhecimento científico transformado em conhecimento educativo e que estimula a utilização de outros recursos que venham a complementar aquele, tal qual sugerido por Saviani (1986), ele pode, contraditoriamente, apontar os caminhos para a organização dos trabalhadores rumo ao “reino da necessidade” articulado ao “reino da liberdade”⁴².

Ocorre que a utilização do manual didático em sala de aula, hoje, tem comprovado o seu caráter excludente, como ficou demonstrado nas investigações realizadas. Ao serem indagados sobre a opção de utilização ou não do manual didático em sala de aula, a maioria dos professores foi clara quanto à decisão de mantê-lo em suas práticas pedagógicas. Apenas uma professora pronunciou-se desfavoravelmente ao uso do manual como mediação ao trabalho didático. Complementando suas afirmações, os professores declararam que se não pudessem contar com o manual didático, construiriam material similar, com base nesses próprios manuais, primeiramente, e, complementarmente, em paradidáticos, textos da rede internacional de informações, entre outros, mantendo, dessa forma, a mesma concepção dos manuais existentes.

⁴¹ “[...] indivíduos capazes de pensar com lógica, de ter autonomia moral; indivíduos que se tornem cidadãos capazes de contribuir para as transformações sociais, culturais, científicas e tecnológicas que garantam a paz, o progresso, uma vida saudável e a preservação do nosso planeta.” (TONET, 2007, p. 79).

⁴² “Reino da necessidade”: esforço físico e espiritual do trabalhador associado para atender às necessidades genuinamente humanas, diferentemente das necessidades deformadas da sociabilidade capitalista. “Reino da liberdade”: atendimento das necessidades puramente humanas, que possibilitará a diminuição do tempo de trabalho necessário, permitindo às pessoas dedicarem-se a atividades de sua própria escolha, uma vez que na sociedade capitalista “quem é livre é o capital e não o homem” (TONET, 2007, p. 18).

Tal procedimento, segundo eles, deve-se ao fato de que, diferentemente de outras fontes de conhecimento, os alunos podem estar em constante contato com o manual didático como fonte de conhecimento passível de consulta a qualquer momento e nos mais diversos lugares.

A forma como os manuais didáticos organizam e distribuem os conteúdos no seu interior e propõem as atividades não oferece a possibilidade de retornar à raiz dos problemas enfrentados por uma sociedade regida pelo capital. O que esses manuais oferecem – quando oferecem – são sugestões, mantendo o mesmo fundamento que orientou as formulações contidas na obra. Vale frisar que a simplificação e a vulgarização do “conhecimento humano culturalmente significativo” não se referem pura e simplesmente ao corpo teórico da ciência como um fim em si mesmo, mas perpassam as questões que dizem respeito à construção histórica dessa ciência.

Dos trabalhos analisados sobre o manual didático, apenas as produções de Alves (2001; 2005) apontam para a superação/eliminação desse instrumento de trabalho do professor, hegemônico em sala de aula, pois consideram as condições materiais contemporâneas, que incluem tecnologias mais avançadas, propícias a tal propósito. As preocupações que permeiam as pesquisas sobre manuais didáticos não dizem respeito a tal superação, ao contrário, estão voltadas para a sua reformulação, à melhoria da qualidade⁴³, à adequação às necessidades de reprodução do capital, com base na formulação de novas metodologias. Especificamente sobre os manuais de ciências, as discussões relacionam-se mais diretamente à linearidade das informações, à fragmentação do conhecimento, à contextualização dos conteúdos.

Nesse sentido, o que se busca é dar ao manual didático propriedades que fogem a sua concepção e função de simplificação e vulgarização do conhecimento e do trabalho didático. Ao se buscar o aperfeiçoamento desse instrumento, pretende-se dar a ele uma dimensão impossível de se realizar pelo seu próprio fundamento. Nessa tentativa introduzem-se novos fragmentos, que vão minando ainda mais as possibilidades de acesso ao conhecimento universal para os filhos dos trabalhadores (quando não a eles próprios). São tantos os fragmentos que não se reconhece mais o quê e como a humanidade se constituiu ao longo de sua história (SOUZA, 2010).

⁴³ Aí se incluem os aspectos gráfico e visual, conceituação, inclusão de questões de natureza socioeconômica, racial, gênero, entre outros.

O exposto até aqui seria suficiente para justificar a permanência do manual didático na sala de aula. Entretanto, chamamos a atenção para um elemento importante dessa análise, a questão das condições objetivas do trabalho didático, nas quais se insere a formação docente. Tais condições, que são reafirmadas em inúmeras pesquisas, dizem respeito à natureza física da escola, aos recursos materiais, “[...] à organização da escola em termos de planejamento, gestão e possibilidades de trocas de experiência, estudo coletivo, à duração da jornada de trabalho, ao tipo de contrato de trabalho, ao salário etc. [...]” (BASSO, 1998, s.p.). Soma-se a isso a aligeirada formação do professor, que “[...] por falta de conhecimentos mais profundos sobre conteúdos e metodologias, vê-se obrigado a reproduzir o conteúdo do livro didático [...]” (BASSO, 1998, s.p.).

Entretanto, a respeito da formação de professores, Alves (2008, p. 103) chama a atenção para a “[...] produção da nova instituição educacional e do novo educador demandados pela sociedade, hoje [...]”. Alega o autor que a consciência dos professores permanece atrelada ao trabalho manufatureiro, resistindo ao desenvolvimento tecnológico e a uma nova maneira de pensar o trabalho didático e, conseqüentemente, a escola. A eles são oferecidos cursos de formação e treinamento que reiteram a crença em uma autonomia do trabalho docente. Isso ficou evidenciado nesta pesquisa, em vista das inúmeras ofertas de capacitação aos docentes da REME de Campo Grande, MS, com cursos de especialização, atendimento em serviço, encontros bimestrais de professores por polo, sem que tais atividades revertessem em mudanças significativas na relação professor-aluno, ou na construção de uma nova instituição educacional que leve a transformações radicais no interior da escola.

No entendimento de Alves (2008, p. 105), esses cursos são fundamentais [...] 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.

Contudo, há de ressaltar a política educacional de formação de professores sustentada na lógica de mercado, que exige um giro muito rápido de produtos. Os cursos de formação inicial e continuada

[...] são considerados mercadorias, e têm um valor de troca. Quanto mais cursos forem realizados, mais mercadorias vendidas, como: livros, materiais didáticos, investimento em assessoria, diárias, alimentação e viagens. Esses fatores reforçam a política de formação continuada e a política de mercado.

(VASCONCELOS, 2007, p. 59).

Nesse sentido, não importa ao Estado burguês a qualidade teórica da formação de professores, o que lhes permitiria autonomia pedagógica; importa, sim, a defesa dos interesses particulares das empresas capitalistas que encontram na educação e na escola um espaço de mercantilização e ampliação de capital.

2.2 Os limites do manual didático

O manual didático, como um dos instrumentos disseminadores do conhecimento socialmente construído e como instrumento ideológico que assegura as regras do jogo capitalista, apresenta limites à compreensão da contradição entre transformação da natureza para acumulação do capital e transformação da natureza para a obtenção dos meios de subsistência do homem como conjunto da sociedade, com vistas à superação da sociabilidade hodierna.

Para demonstrarmos essas afirmativas, tomaremos historicamente a questão dos problemas ambientais enfrentados hoje pela humanidade, a partir da propriedade privada. Tal questão está diretamente ligada ao processo de trabalho como ação do homem sobre a natureza para obtenção dos meios de vida pela transformação daquela. Ao se apropriar conscientemente da natureza e pela própria vontade, o homem se distancia dela dominando-a, tornando-a sua obra, objetivada pelo trabalho, confirmando-o como um ser genérico. Sem a natureza o trabalhador não cria nem produz.

A natureza é a matéria pela “[...] qual [o trabalho] é ativo, [e] a partir do qual e por meio do qual [o trabalho] produz” (MARX, 2004, p. 81). Ela, além de oferecer os meios de vida – aqueles objetos pelos quais o trabalho se realiza –, oferece, também, os meios de “subsistência do trabalhador mesmo” (alimento, aquecimento, vestuário, habitação e outros). Nesse sentido, Marx (2004, p. 81, grifos do autor) assegura que:

Quanto mais, portanto, o trabalhador se *apropria* do mundo externo, da natureza sensível, por meio do seu trabalho, tanto mais ele se priva dos meios de vida segundo um duplo sentido: primeiro, que sempre o mundo exterior sensível deixa de ser um objeto pertencente ao seu trabalho, um *meio de vida* do seu trabalho; segundo, que [o mundo exterior sensível] cessa, cada vez mais, de ser *meio de vida* no sentido imediato, meio para a subsistência física do trabalhador.

Dessa forma, o homem se apropria da natureza objetivada pelo

trabalho. Porém, também o trabalho é objeto de trabalho, já que é por meio dele que o trabalhador recebe os meios de subsistência, tornando-se dependente desse objeto. Portanto, “[...] somente como *trabalhador* ele [pode] se manter como *sujeito físico* e apenas como *sujeito físico* ele é trabalhador [...]” (MARX, 2004, p. 82, grifos do autor). Assim, não há homens sem natureza, mas ao contrário, pode haver natureza sem homens.

Esse é um fato incontestável, visto que a natureza é anterior ao homem. O intercâmbio orgânico com a natureza é vital ao homem; sem ele a humanidade pereceria. No processo de apropriação e transformação da natureza é que os seres humanos se constroem e se reproduzem, isto é, ao movimentar as suas forças naturais (cabeça e membros), eles atuam “[...] sobre a natureza externa a ele[s], e ao modificá-la, ele[s] modifica[m], ao mesmo tempo, sua própria natureza [...]” (MARX, 1985a, p. 149).

Seja qual for a forma de sociedade existente até nossos dias ou as futuras, não se modifica o fato de que a relação homem/natureza é indispensável à existência de qualquer sociedade como fonte de meios de produção e de subsistência dos homens. Qualquer formação social tem sua existência atrelada à existência da natureza; o que difere é como as sociedades se organizam no processo de se manterem vivas, ou seja, como transformam a natureza produzindo instrumentos extraídos dos elementos naturais e como os utilizam nessa transformação. Porém, independentemente da maneira como isso ocorre, o que é imutável é a imprescindibilidade da natureza para a reprodução social. Na sociedade capitalista, o capital necessita das transformações da natureza para se reproduzir e se valorizar; a diferença em relação às sociedades anteriores é que no capitalismo o trabalho é subsumido ao capital, o que não implica o desaparecimento do trabalho. Sendo este o processo entre homem e natureza, que “medeia, regula e controla” tal metabolismo, mesmo no estágio mais avançado da sociedade do capital, em que o desenvolvimento tecnológico simplifica as ações do trabalhador, ainda assim a natureza será transformada para a manutenção da vida humana.

Foster (2005, p. 109), sobre a ecologia materialista, afirma que, para Marx, a dominação da Terra se dá pela dominação daqueles que monopolizam o planeta, que controlam seus elementos naturais,

[...] como também a dominação da Terra e da matéria morta (representando o poder do proprietário e capitalista) *sobre* a vasta maioria dos seres humanos. Assim a alienação da Terra, e daí a sua dominação *sobre* a maior parte da humanidade (pela sua alienação em favor de poucos), ser um elemento essencial

da propriedade privada [...]. (FOSTER, 2005, p. 109, grifos do autor).

No feudalismo, a terra aparece como “corpo inorgânico” do proprietário que, como seu dono, utiliza-a para subjugar o camponês. A sociedade burguesa consolidada mantém essa dominação da terra, acompanhada da dominação da humanidade, e a aperfeiçoa, passando a depender dela como base para o seu desenvolvimento. Dessa forma, a terra e o dinheiro como expressão da matéria morta dominam o homem, transformando-o em mercadoria. Assim, homem e terra tornam-se objetos de exploração para a reprodução do capital, sem considerar os limites que isso impõe à relação metabólica homem/natureza, pois a extinção dos elementos naturais para a manutenção da vida humana implica morte anunciada para o homem.

Segundo Mészáros (2006), o avanço da produtividade no sistema capitalista, em seu processo expansionista de reprodução ampliada do capital, revela um “impulso irrefreável”, devastador, como um “perigo mortal” às forças produtivas que se desenvolvem unilateralmente e que controlam a vida humana, convertendo-se em “forças destrutivas”. Esse processo “autoexpansionista” do sistema do capital está absolutamente imbricado com as “forças produtivo-destrutivas”, sem as quais o capital já não pode se reproduzir, devido ao seu alto grau de dependência do consumo em escala de progressão geométrica. Para se manter em constante ampliação, o capital utiliza todos os meios a fim de desobstruir as barreiras que lhe impõem limites (quaisquer que sejam elas – naturais, culturais ou nacionais), sem considerar o seu caráter funesto de grandes proporções em relação aos impactos e riscos à existência futura no planeta. O autor afirma que

O que realmente torna a situação de hoje particularmente grave [...] é que a presente articulação do capital como sistema global, na forma da acumulação de suas forças repressivas e interdependências paralisantes, nos coloca diante do *espectro de incontrolabilidade* total. (MÉSZÁROS, 2006, p. 59, grifo do autor).

Para Mészáros, o capital não admite restrições das pressões materiais envidadas pelos obstáculos que se apresentam, muito menos a urgência em enfrentá-los. Para o sistema do capital, apenas remeter-se à ideia de “restrição” já significa uma crise. Mészáros (2006, p. 253) argumenta:

A degradação da natureza ou a dor da devastação social não tem qualquer significado para seu sistema de controle sociometabólico, em relação ao imperativo absoluto de sua auto-reprodução numa escala cada vez maior. É por isso que durante o seu desenvolvimento histórico se excedeu o capital em

todos os planos – incluído seu relacionamento com as condições básicas de reprodução sociometabólica –, mas estava destinado a fazê-lo cedo ou tarde.

Feitas essas considerações, tomamos o quadro exposto como aporte teórico para o desenvolvimento das análises relativas ao conteúdo sobre ambiente, veiculado pelo manual didático. Antes, porém, uma questão se apresenta: se afirmamos anteriormente que toda a ação educativa requer uma concepção de mundo, de homem e de história e, portanto, uma concepção a respeito de como se dá o conhecimento e como se realizam teoria e prática, é necessário identificar que concepção perpassa os conteúdos apresentados pelos manuais didáticos analisados.

Gramsci (1991, p. 11) explica que em qualquer atividade intelectual, por mais simples que seja, “[...] está contida uma determinada concepção de mundo [...]”. Assim, os conhecimentos veiculados pelo manual didático também são determinados por uma concepção de mundo: o mundo exterior, que trata mecanicamente os conteúdos de maneira ocasional e fragmentada, sem considerar o processo histórico.

Dessa forma, o que os manuais didáticos apresentam como conhecimento que permite “[...] auxiliar o educador a formar, em seus alunos, uma **mentalidade** crítica e sintonizada com o tempo presente, embasada em conteúdos conceituais pertinentes à faixa etária [...]” (BARROS; PAULINO, 2006, p. 4, grifo nosso), nem sequer passa perto do que podemos considerar como conhecimento acumulado historicamente pelo conjunto dos homens. Esses conhecimentos propostos pelos manuais didáticos retiram do conteúdo as reais condições e possibilidades de enfrentamento dos problemas causados pelo avanço da produtividade no sistema capitalista. Não apontam as origens e os meandros da reprodução constantemente ampliada do capital como resultado das atuais e futuras condições de existência da humanidade.

Da mesma forma, as informações e explicações contidas nos manuais ficam restritas à constatação dos fatos, sem indicar as transformações radicais necessárias à libertação dos homens da exploração de sua força de trabalho para a produção intensificada e acelerada da riqueza material segundo a lógica interna do capital. Não se cogita, sequer, a possibilidade de alternativas fora da relação capital x trabalho, o que, para Marx (1995, s.p.), implicaria relações de trabalho com base em uma “[...] revolução política com alma social [...]”, ou

seja, o trabalho associado⁴⁴.

O manual didático “Projeto Araribá” (2006) traz em sua unidade 3 o tema “Conhecendo o Solo”, com aspectos genéricos a respeito de sua formação, conceito, propriedades, características do solo brasileiro e problemas relacionados ao uso do solo. Ao abordar as questões sobre o aspecto do uso do solo, fica explicitado o seu caráter eminentemente informativo e excludente quanto às reais causas e consequências do processo destrutivo do sistema do capital global. Quando trata da “degradação e poluição, uso e conservação e contaminação dos solos”, não entra em discussão, por exemplo, o que Foster (2005) ressalta, apoiado nos escritos de Marx: que o processo de destruição do solo está diretamente ligado à necessidade de produção em larga escala para atender à ampliação do capital.

Não examina também como o monopólio do solo possibilita ao proprietário da terra apropriar-se de mais-valia, por ser um dos ramos de produção que mais aviltantemente, a cada ano, destrói o trabalhador diretamente pela tortura lenta do sobretrabalho e da falta de sono e de descanso (MARX, 1985a). Esse é exatamente o caso dos canavieiros, carvoeiros, mineiros e tantos outros. Escreve Mézáros (2006, p. 253) que “Os obstáculos externos jamais detiveram o impulso ilimitado do capital; a natureza e os seres humanos só poderiam ser considerados ‘fatores de produção’ externos em termos da lógica auto-expansionista do capital”.

A perda das fontes naturais de fertilização do solo, ocasionada pela destrutividade do impulso expansionista do capital, cria novas necessidades que apresentam como resultado o desenvolvimento de novos ramos de produção, a exemplo da indústria de fertilizantes químicos para a correção dos danos irreparáveis causados pelo poder destrutivo da agricultura extensionista, estimulada pela acumulação do sistema do capital. Esse insuperável antagonismo entre capital e trabalho como resultado da sua exploração não está intrínseco ao conteúdo apresentado no manual didático, muito menos explícito no seu interior, como não poderia deixar de ser, dado o seu caráter ideológico em uma sociedade regida pelo capital.

O caráter informativo, fragmentado, linear e excludente do conhecimento sobre os problemas com a destruição do solo enfrentados pela sociedade, hoje, pode ser comprovado com base em um

⁴⁴ “[...] forma específica do trabalho do socialismo, [...] caracterizado pelo controle livre, consciente, coletivo e universal dos trabalhadores sobre o processo de produção” (TONET, 2009, p. 17).

diminuto texto de sete linhas, como veremos na Figura 1. Este se faz acompanhar de três pequenos boxes com informações que nada acrescentam de significativo ao que está posto, além de fotos desconectadas das discussões mais profundas relacionadas às questões ali levantadas.

7 O solo e a saúde

Poluentes e agentes causadores de doenças presentes no solo afetam a saúde das pessoas e dos outros animais.

Saiba mais
Atualmente, são conhecidas mais de 750.000 substâncias químicas; destas 85.000 são utilizadas comercialmente. São conhecidas os riscos à saúde e ao ambiente de cerca de 7.000 desses produtos.

Efluente
São águas residuais lançadas na rede de esgotos ou num corpo receptor.

Entrando na rede
Leia no endereço <http://www.cnps.embrapa.br/search/minisite/minisite2/praga.htm> o artigo *Sai pra lá pragas!* sobre lagartas e inseticidas, escrito por Pedro Luiz A. Machado.

■ **A contaminação do solo**
As atividades humanas são as principais responsáveis pela contaminação do solo e da água subterrânea, pois o destino final da maioria dos produtos químicos produzidos e utilizados pelas pessoas são o solo e as águas superficiais e subterrâneas. Podemos considerar três principais fontes de contaminantes ambientais: **industrial, agrícola e doméstica.**

■ **Industrial**
Um dos maiores problemas de diversas indústrias é quanto à disposição dos seus efluentes, que vão desde detergentes até aqueles usados em processos industriais mais complexos.

■ **Agrícola**
A utilização de fertilizantes e pesticidas na agricultura resulta em contaminação das águas e dos solos. Alguns pesticidas são aplicados diretamente no solo para o controle de insetos e pragas, podendo persistir por alguns anos, além de interferir na fauna e na flora. Os fertilizantes causam a **salinização** do solo, acumulando-se ao longo do tempo, impedindo o desenvolvimento de vegetais.


Água residual com lixo acumulado em igarapé no Rio Negro, na periferia de Manaus.


A pulverização química, infelizmente, é uma prática muito utilizada para matar ervas daninhas e insetos. Um interessante contraponto a essa prática é a adubação verde.

Figura 1 – Projeto Araribá.

Fonte: Projeto Araribá, 2006, p. 74.

O conteúdo explicitado no manual didático examinado não ultrapassa os limites da constatação de fatos, além de não trazer à tona as relações antagônicas movidas pela acumulação do capital, o que é conseguido pela ausência ou

[...] deterioração do instrumental teórico que permitiria pensar esta problemática. O que marca esta deterioração, a nosso ver, é a perda [ou carência] da radicalidade crítica que caracteriza a natureza deste instrumental, o pensamento de Marx. (TONET, 2009b, p. 1)

Referenciado no pensamento de Marx, Foster (2005) argumenta que com o trabalho associado haveria a possibilidade real de solução dos problemas ambientais causados pela lógica destrutiva do capital.

Isso seria possível uma vez que a produção dos bens materiais se efetivaria para a satisfação das necessidades puramente humanas, suprimindo todo o processo de produção engendrado pelo capital para a eternização de sua autorreprodução.

Nesse sentido, seria fundamental o desvelamento das implicações que envolvem as informações trazidas pelo manual didático, tendo como “[...] verdadeiro objeto do conhecimento, aquele oculto por trás da aparência ilusória, [...] formulado em termos de ‘consciência social’: um conceito inerentemente histórico [...]” (MÉSZÁROS, 2006, p. 373, grifo do autor). Isso porque, para entendermos a expropriação do solo, que tem como consequência algumas das questões levantadas pelo manual, é preciso a clareza de que a produção capitalista, na sua ânsia “cega” e “desmedida” por mais-trabalho, solapa concomitantemente “[...] as fontes de toda a riqueza – a terra e o trabalhador [...]” (MARX, 1985b, p. 101-102), visto que

O capital não se importa com a duração de vida da força de trabalho. O que interessa a ele, pura e simplesmente, é um *maximum* de força de trabalho que em uma jornada de trabalho poderá fluir. Atinge esse objetivo encurtando a duração da força de trabalho, como um agricultor ganancioso que consegue aumentar o rendimento do solo por meio do saqueio da fertilidade do solo. (MARX, 1985a, p. 378).

O manual didático não abre espaço nem para a dúvida de seus pressupostos, que dirá para o debate aberto da luta de classes, evitando o contato direto com a realidade, “[...] colocando, ao contrário, no centro de suas considerações, as disputas formais e verbais [...]” (LUKÁCS, 1981, p. 112). Ele não apresenta, por exemplo, as implicações do agronegócio na contaminação desmedida do solo e como são as relações de exploração dos meios naturais e sociais para a obtenção de lucros bilionários desse setor industrial à custa da própria existência presente e futura da humanidade e do planeta.

O manual didático “Projeto Pitangua” (2005), quando trata de “Impactos sobre o Solo”, mais especificamente em um dos boxes sobre “O que podemos fazer a favor do solo?”, sonega um aspecto importante, mesmo para um manual ideologicamente determinado pela lógica da exploração capitalista, que é o “desperdício”, uma das questões nevrálgicas da degradação da natureza e da devastação social. Não estamos aqui mencionando o desperdício entendido como “consumo excessivo” ou o “excedente” que não será aproveitado no cômputo do consumo individual, tal a água que se gasta no banho ou a energia consumida em dias quentes com o chuveiro na posição “verão”, apresentado no manual didático (Projeto Pitangua – 4ª série

do Ensino Fundamental, 2005, p. 135), mas aquele desperdício impelido pelo mercado, que, como argumenta Foladori (2008, p. 193),

[...] é insignificante comparado com o desperdício provocado pelo mercado. Estamos falando do desperdício de produtos finais que não são vendidos. Trata-se de natureza transformada, porque todas as mercadorias foram produzidas com matérias-primas provenientes da natureza. Esse desperdício é insultante quando se trata de alimentos. [...] Enormes complexos industriais que trabalham com 60 ou 70% de sua capacidade instalada representam um desperdício de infra-estrutura, edificação, espaço... ou seja, um verdadeiro atentado gratuito contra a natureza. E tudo isso sem considerar o desperdício pela obsolescência das mercadorias, o consumo parcial, as mudanças da moda e demais.

Uma das questões colocadas pelo manual didático diz respeito ao aumento da “população humana”. Acrescenta que “Ferramentas, máquinas e instrumentos foram sendo criados e aperfeiçoados, a partir de técnicas e estudos desenvolvidos para explorar de forma mais eficiente os recursos oferecidos pela natureza [...]” (BARROS; PAULINO, 2006, p. 74). A esse respeito, o manual não explora suficientemente o assunto, pois não demonstra que os “agrupamentos” em cidades são o resultado da separação cidade e campo, decorrente do desenvolvimento das forças produtivas e da divisão do trabalho, que teve nas ferramentas e máquinas a objetivação do trabalho. Assim Marx (1985b, p. 101-102) expressa esse momento histórico:

Com a preponderância sempre crescente da população urbana que se amontoa em grandes centros, a produção capitalista acumula, por um lado, a força motriz histórica da sociedade, mas perturba, por outro lado, o metabolismo entre homem e terra, isto é, o retorno dos componentes da terra consumidos pelo homem, sob forma de alimentos e vestuário, a terra, portanto, a eterna condição natural de fertilidade permanente do solo. Com isso, ela destrói simultaneamente a saúde física dos trabalhadores urbanos e a vida espiritual dos trabalhadores rurais. Mas, ao destruir as condições desse metabolismo, desenvolvidas espontaneamente, obriga-o, simultaneamente, a restaurá-lo de maneira sistemática, como lei reguladora da produção social e numa forma adequada ao pleno desenvolvimento humano. Tanto na agricultura quanto na manufatura, a transformação capitalista do processo de produção aparece, ao mesmo tempo, como martirólogo dos produtores, o meio de trabalho como um meio de subjugação, exploração e pauperização do trabalhador, a combinação social dos processos de trabalho como opressão organizada de sua vitalidade, liberdade e autonomia individuais. A dispersão dos trabalhadores rurais em áreas cada vez maiores quebra, ao mesmo tempo, sua capacidade de resistência, enquanto a concentração aumenta a dos trabalhadores urbanos. Assim como na indústria citadina, na agricultura moderna o aumento da força produtiva e a maior mobilização do trabalho são conseguidos mediante a devastação e o empastamento da própria força de trabalho. E cada progresso da agricultura capitalista não é só um progresso na arte de saquear o trabalha-

dor, mas ao mesmo tempo na arte de saquear o solo, pois cada progresso no aumento da fertilidade por certo período é simultaneamente um progresso na ruína das fontes permanentes dessa fertilidade.

Quanto mais um país, como, por exemplo, os Estados Unidos da América do Norte, se inicia com a grande indústria como fundamento de seu desenvolvimento, tanto mais rápido esse processo de destruição. Por isso, a produção capitalista só desenvolve a técnica e a combinação do processo de produção social ao minar simultaneamente as fontes de toda a riqueza: a terra e o trabalhador.

Portanto, podemos considerar que, além de o texto do manual didático citado constituir um fragmento, os elementos nele presentes não possibilitam a devida compreensão do significado desse desenvolvimento histórico para a humanidade, e suas causas e consequências, como demonstra Marx.

Sobre a utilização do manual didático na relação educativa, observamos que, tanto para parte dos autores apresentados quanto para os professores entrevistados, esse instrumento é indispensável ao trabalho didático, uma vez que, segundo eles, fornecem os conhecimentos necessários à realização da ação pedagógica.

Por outro lado, ficam claros, também, os motivos que os levam a esse entendimento, em razão do processo de simplificação do conhecimento proposto por Comenius, para atender às necessidades do mundo em transformação à sua época. Essa condição se mantém viva no ambiente escolar, atendendo da mesma forma às exigências da sociedade atual, ou seja, a preparação profissional para o mundo do trabalho no modo de produção capitalista.

Nesse contexto, o tratamento dado às questões ambientais não escapa ao pressuposto da vulgarização e da fragmentação dos conhecimentos socialmente construídos. Sob outra perspectiva, tais conhecimentos poderiam contribuir para a elucidação dos propósitos destrutivos das condições de reprodução sociometabólica, permitindo formas adequadas de pleno desenvolvimento humano.



Considerações Finais

A investigação apresentada neste trabalho traz considerações a respeito do manual didático como o instrumento de trabalho do professor mais presente na relação educativa. Como vimos, esse recurso material foi construído historicamente a partir das necessidades de reestruturação da base material na produção da existência humana, momento em que a sociedade superava o modo de produção feudal, instituindo as bases capitalistas de produção.

Nesse contexto é que Comenius traz para o interior da escola o modelo manufatureiro de organização do trabalho. Para atender às exigências da nova sociabilidade surgida, foi necessário ampliar o acesso ao ensino para todos e, portanto, a alternativa comeniana aparece como solução, propondo uma didática que permite o barateamento de custos, tendo no manual didático o instrumento que viabiliza tal intento.

Esse instrumento de trabalho permanece até nossos dias como o principal recurso utilizado em sala de aula, uma vez que, acompanhando o processo de reprodução e ampliação do capital, foi sendo adaptado ao tipo de conhecimento exigido ao trabalhador necessário ao avanço das forças produtivas. Assim, na contemporaneidade, o manual didático se configura como primordial instrumento de transmissão do conhecimento, excluindo outras fontes que possam elevar o nível de consciência dos filhos dos trabalhadores a um patamar que lhes permita a luta pela superação da sociedade de classes.

Quanto aos limites impostos pelo manual didático para a compreensão da relação homem/natureza como fruto do trabalho, esse recurso material traz implicações que não só impedem tal compreensão, como sonégam aos alunos o conhecimento real, concreto, sobre a produção da vida material como determinante das condi-

ções de vida no planeta.

São facilmente demonstráveis os limites do manual didático perante as questões ambientais, uma vez que ele também faz parte do processo de acumulação do capital. Porém, o que se coloca é o fato de que nem as questões mais óbvias sobre a relação homem/natureza como fruto do trabalho nele são abordadas. Questões simples, que são meras constatações discutidas até mesmo no âmbito das instituições capitalistas, por exemplo, a deterioração do solo pelo uso abusivo de agrotóxicos ou o desmatamento para a exploração do agronegócio, não estão em pauta nos manuais didáticos. O que se vê, na verdade, é o conhecimento ser solapado e negado ao aluno de forma acintosa.

O debate sobre a utilização e a manutenção do manual didático na prática docente é identificado por três distintas perspectivas de análise. A primeira, de caráter reformista, pretende mantê-lo como organizador do trabalho didático; a segunda considera-o anacrônico para os tempos atuais e propõe a sua superação/eliminação na relação educativa; e a terceira acredita na presença do “livro didático” no âmbito da escola como aquele capaz de sintetizar o conhecimento científico para fins educativos.

A primeira perspectiva afirma ser o manual didático necessário a professores e alunos como apoio à ação pedagógica, sem trazer para a discussão seus fundamentos e o processo histórico de sua origem e permanência no cotidiano da sala de aula. Mesmo que a crítica a esse recurso didático seja constante, ante os problemas detectados pelas investigações a ele relacionadas, resta explícita entre autores como Jorge Megid Neto, Hilário Fracalanza, Simão Dias Vasconcelos e Emanuel Souto a tendência que defende a sua reformulação sem, contudo, equacionar o papel centralizador que exerce na ação educativa.

Isso é agravado pela participação do Estado, que tem como política para a educação a distribuição gratuita dos manuais didáticos a todas as escolas públicas. O Estado, ao assumir o papel que lhe é próprio e trazer para si essa responsabilidade, reafirma a predominância desses manuais na ação pedagógica como instrumento ideológico. Entretanto, a elaboração teórica sobre a questão não avança além das constatações. Não se discute radicalmente, no sentido de ir às raízes que levaram o Estado a interferir nesse processo, buscando nas bases da sociabilidade capitalista as razões que determinaram tal participação.

A segunda perspectiva toma como ponto de partida a análise do

trabalho didático no interior da escola. Busca as determinações materiais do processo de desenvolvimento das forças produtivas, que se traduziu inicialmente na divisão do trabalho sob a forma manufatureira de produção, tendo como decorrência, análoga às transformações ocorridas na produção da vida material, a cristalização, até a atualidade, do modo manufatureiro de ensinar. Para tal, segundo os autores dessa tendência, utilizam-se, ainda hoje, os mesmos instrumentos criados por Comenius, em particular o manual didático.

Com base nesse pressuposto, os autores partidários de tal proposta (Gilberto Luiz Alves e Samira Saad Pulchério Lancillotti) advogam a superação/eliminação do manual didático no trabalho didático focalizado no interior da escola, por considerarem, no modelo comeniano desse manual, a simplificação e a vulgarização do conteúdo. Isso os leva a julgar anacrônico tal instrumento de trabalho, por não mais responder às necessidades de nosso tempo, em razão dos avanços tecnológicos que caracterizam a sociedade atual.

Sob a alegação da centralidade excludente exercida pelo manual didático como mediador da relação educativa, que transforma o professor em um simples dinamizador do que ali está prescrito, os autores sugerem a superação do modelo comeniano de trabalho didático e, conseqüentemente, do seu principal instrumento de trabalho – o manual didático – pela construção de uma nova didática com base no restabelecimento do acesso ao conhecimento na sua forma mais elevada, tanto para professores quanto para os alunos, com o uso de recursos tecnológicos avançados e o retorno das obras clássicas. Apregoam também uma relação professor/aluno que a estes possibilite mais autonomia para a realização das atividades docentes e discentes, respectivamente.

Se, contudo, como diz Marx, a sociedade só propõe questões que é capaz de responder, ainda que as condições materiais permitam a construção de uma nova didática, como realizar tal proposta em uma sociedade que tem como função essencial da educação a preparação dos indivíduos para o trabalho, nos marcos da sociabilidade regida pelo capital? A resposta a essa questão está na completa impossibilidade de se realizar a superação do estágio atual da educação nessa sociedade, uma vez que, como diz Mézáros (2006, p. 253), a tendência de universalização do capital envidará todos os esforços para manter, em qualquer que seja a dimensão da sociedade, os antagonismos internos do sistema, pois é de sua natureza “[...] não reconhecer qualquer medida de restrição, não importando o peso das implicações materiais dos obstáculos a enfrentar, nem a exigência relativa [...] a sua escala temporal”.

A terceira perspectiva, que tem no “livro didático” o instrumento pelo qual o conhecimento científico será socializado na forma de conhecimento educativo, defende a sua permanência em sala de aula como elemento estimulador para professores e alunos no aprimoramento de sua criatividade e capacidade investigativa. Busca permitir dessa maneira, aos filhos dos trabalhadores, a apropriação do conhecimento elaborado como instrumento de luta rumo à superação da sociedade de classes.

Nessa perspectiva, defendida, entre outros, por Dermeval Saviani, o livro didático deve considerar e veicular os conteúdos clássicos, definidos como aqueles que “resistiram aos embates do tempo”. Aqueles que, mesmo construídos pelo conjunto dos homens em épocas passadas, permanecem vivos, fundamentando a produção do conhecimento no presente e possivelmente no futuro. Não importa o instrumento utilizado para fomentar o ensino e a aprendizagem, se um livro impresso, um audiolivro, um *e-book* ou outros; importa, sim, de que conhecimentos e com base em que pressupostos são constituídos os livros didáticos. Importa o conhecimento que possibilita a socialização do saber clássico necessário, sistematizado e elaborado no interior das relações sociais, tornando-o acessível ao aluno. O que se deve garantir é a compreensão de noções e princípios científicos que viabilizariam a produção da vida material. O clássico deve ser consagrado como critério de seleção desses conhecimentos, nem antigo nem pós-moderno, mas como fonte de conhecimento para a elaboração dos elementos que contribuirão para a construção da sociedade socialista.

A pergunta que se coloca para essa tendência é: a quem interessa uma educação que permita aos filhos dos trabalhadores a apropriação do conhecimento elaborado como instrumento de luta rumo à superação da sociedade de classes? Em nosso entendimento, não ao capital, a quem interessa apenas a formação do trabalhador qualificado para a sua reprodução. Assim, da mesma forma que a segunda tendência apresentada, o anacronismo desta reside em que sua proposta não se realizará na sociedade capitalista, visto que a luta entre capital e trabalho permanece mantendo a dominação de classe, apesar da profunda crise estrutural do capital.

A nosso ver, na sociedade capitalista o “manual” didático será mantido até que sejam superadas todas as formas de exploração do homem pelo homem, por ser o instrumento de trabalho do professor que responde, ideologicamente, aos interesses do capital. Isso se dá porque a universalização do ensino é uma exigência na preparação para o mundo do trabalho na sociedade hodierna.

Em uma sociedade dividida em classes antagônicas não se pode esperar pela reformulação do manual didático, nem pela construção de um livro didático que supere a simplificação e a vulgarização dos conhecimentos acumulados socialmente. Essa possibilidade implicaria uma formulação que se voltasse ideologicamente contra os interesses da classe dominante e, conseqüentemente, a favor da formação da consciência para a emancipação do capital.

Nas palavras de Mészáros (2005, p. 25-26, grifos do autor),

[...] uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. Mas, sem um acordo sobre esse simples fato, os caminhos dividem-se nitidamente. Pois caso não se valorize um determinado modo de reprodução da sociedade como o necessário quadro de intercâmbio social, serão admitidos, em nome da reforma, apenas alguns ajustes menores em todos os âmbitos, incluindo o da educação. As mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejudicadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da *lógica global* de um determinado sistema de reprodução. Podem-se ajustar as formas pelas quais uma multiplicidade de interesses particulares conflitantes se deve *conformar* com a *regra geral*, mas de forma alguma pode-se alterar a *própria regra geral*.

A superação do manual didático ou mesmo a elaboração de um livro didático como sistematização dos conhecimentos científicos transformados em conteúdos de ensino, que desvele verdadeiramente aos alunos o que a humanidade produziu, podendo, então, ser apropriado pelo conjunto dos homens como instrumento de liberdade na concepção marxiana, só será possível quando a contradição capital e trabalho desaparecer, após o advento de uma sociedade voltada à emancipação da humanidade.

A sociedade, seja ela qual for, é sempre necessária à transmissão do conhecimento. Que tipo de instrumento, que estrutura terá esse instrumento para tal, dependerá do tipo de sociedade que se pretenda alcançar. Se uma sociabilidade que mantenha a exploração entre os homens ou uma que os liberte dos grilhões do modo capitalista de produção e caminhe para uma sociedade determinada pelo atendimento às reais necessidades humanas.

Referências Bibliográficas

ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande: UFMS; Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. **O trabalho didático na escola moderna**. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. O universal e o singular: em discussão a abordagem científica do regional. In: ALVES, G. L. **Mato Grosso do Sul: o universal e o singular**. Campo Grande, MS: Editora Uniderp, 2003.

_____. Formação de professores: uma necessidade de nosso tempo? Revista HISTEDBR Online, Campinas, n. 31, p. 102-112, 2008. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/31/art08_31.pdf>.

ARRUDA, E. E.; KINJO, C. N.; OLIVEIRA, L. D. S. O segmento escolar como o “maná” do mercado editorial. In: VII Jornada DO HISTEDBR, A Organização do Trabalho Didático na História da Educação, Campo Grande, 2007. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT2%20PDF/O%20SEGMENTO%20ESCOLAR%20COMO%20O%20%93MAN%20C1%94%20DO%20MERCADO%20EDITORIAL.pdf>.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LIVROS DIDÁTICOS. **Conhecendo a Abrelivros**. São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.abrelivros.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3&Itemid=26>.

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

BARROS, C.; PAULINO, W. R. **Ciências: meio ambiente/ manual do professor**. São Paulo: Ática, 2006.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos CEDES**. Campinas, v. 19, n. 44, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>.

BORGES, A. MST e as ações criminosas da revista Veja. Portal Vermelho, São Paulo, set. 2009. Disponível em: <http://www.vermelho.org.br/noticia.php?id_noticia=115112&id_secao=6>.

BRASIL. Guia de livros didáticos: PNLD 2010 : Apresentação. Brasília: FNDE, 2009a. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/item/2348-guia-pnld-2010>>.

_____. Plano decenal de educação para todos. Brasília: MEC/SEF, 1993. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002599.pdf>>.

_____. Programas de livros didáticos. Brasília: FNDE, 2013a. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-apresentacao>>.

_____. Programas de livros didáticos. Brasília: FNDE, 2013b. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>>.

: _____. Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2013: Lista das editoras e valores negociados. Brasília: FNDE, 2013c. Disponível em: <<https://www.google.com.br/search?q=+valores+negociados+editora+pnld+2013&ie=utf-8&oe=utf-8&aq=t&rls=org.mozilla:pt-BR:official&client=firefox-a>>.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação: legislação/resoluções. Brasília: FNDE, 2013d. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/resolucoes-2012?start=10>>.

_____. Recursos do Ministério da Educação Pagos pela União em 2013. Brasília: Senado Federal, 2013. Disponível em: <http://www8a.senado.gov.br/dwweb/abreDoc.html?docId=2967943>

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ciências Naturais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, S. H. A. A produção de manuais didáticos e o ensino de sociologia na escola média em dois momentos históricos (1935-1989). Revista HISTEDBR *On-line*, Campinas, número especial, p. 58-75, 2010. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/37e/index.html>>.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Fundação Edi-

tora da UNESP (FEU), 1999.

CAMPO GRANDE. **Escolha do livro didático**: PNLD – 2001. SEMED: Campo Grande, 2001.

CAMPO GRANDE. Folheto de divulgação sobre o livro didático. SEMED: Campo Grande, 2002a.

CAMPO GRANDE. Fôlder informativo sobre o PNLD. SEMED: Campo Grande, 2002b.

CAMPO GRANDE. Resolução SEMED nº 123/2008. SEMED: Campo Grande, 2008.

CAMPOS, R. B. Memórias se manuais de História. **Em Aberto**, Brasília, a. 16, n. 96, p. 71-79, 1996. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1041/943>>.

CASSIANO, C. C. F. Aspectos políticos e econômicos da circulação do livro didático de História e suas implicações curriculares. *História*, Franca, v. 23, n. 1-2, p. 33-48, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-90742004000200003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>.

CHAUI, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CHENAIS, F.; SERFATI, C. Ecologia e condições físicas da reprodução social: alguns fios condutores marxista. **Revista Crítica Marxista**, Campinas, n. 16, 2003.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000300008&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>.

COMENIUS. **Didática Magna**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 2000.

DELORS, J. (org.). **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: Unesco, 1998.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

FERNANDES, A. T. C. Livros didáticos em dimensões materiais e simbólicas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000300011&lng=pt&nrm=iso>.

FOLADORI, G. Reedição capitalista das crises ambientais. **Revista Outubro**, São Paulo, n. 17, 2008. Disponível em:

<<http://revistaoutubro.com.br/blog/edicoes-antiores/revista-outubro-n-17/>>.

FOSTER, J. B. **A ecologia de Marx: materialismo e natureza.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

FRACALANZA, H. **O que sabemos sobre o livro didático para o ensino de ciências no Brasil.** 1992. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 1992.

FREIRE, P. R. N. **A importância do ato de ler.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

GATTI JUNIOR, D. Estado e editoras privadas no Brasil: o papel e o perfil dos editores de livros didáticos (1970-1990). **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 25, n. 67, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622005000300008&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>.

GATTI JUNIOR, D. **A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil (1970-1999).** Bauru: Edusc; Uberlândia: Edufu, 2004.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história.** 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LANCILLOTTI, S. S. P. **Análise da constituição histórica do processo de trabalho docente.** Campinas (SP): Alínea, 2010.

_____. **A constituição histórica do processo de trabalho docente.** 2008. 328 f. Tese (Doutorado em Filosofia e História da Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2008.

LENIN, V. I. **Imperialismo: fase superior do capitalismo.** São Paulo: Global, 1979.

LESSA, S.; TONET, I. **Introdução à filosofia de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2008.

LESSA, S. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo.** São Paulo: Cortez, 2007.

LUCKÁS, G. A decadência ideológica e as condições gerais da pesquisa científica. In: NETTO, J. P. (org.). **Georg Lukács: sociologia.** p. 109-131. São Paulo: Ática, 1981.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna.** Campinas; Alínea, 2007.

MARPICA, N. S.; LOGAREZZI, A. J. M. Um panorama das pesquisas sobre livro didático e educação ambiental. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 16, n. 1, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132010000100007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1991.

MARX, K. **Teorias da mais-valia**: história crítica do pensamento econômico. Livro 4, v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____. **O Capital**: crítica da economia política. Livro primeiro, tomo 1. São Paulo: Nova Cultural, 1985a.

_____. **O Capital**: crítica da economia política. Livro primeiro, tomo 2. São Paulo: Nova Cultural, 1985b.

_____. Glosas críticas marginais ao artigo “O Rei da Prússia e a Reforma Social”. De um prussiano. Tradução de Ivo Tonet. **Revista Praxis**, n. 5, Belo Horizonte: Projeto Joaquim de Oliveira, 1995.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MEGID NETO, J.; FRACALANZA, H. O livro didático de ciências: problemas e soluções. Bauru: Ciência & Educação, v. 9, n. 2, p. 147-157, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/01.pdf>>.

MÉSZÁROS, I. **A necessidade do controle social**. São Paulo: Ensaio, 1987.

_____. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **Reprodução destrutiva e Estado capitalista**. São Paulo: Ensaio, 1989.

MIANUTTI, J. Uma análise sobre a evolução biológica no livro didático de biologia mais utilizado pelos professores. Texto para discussão no grupo de estudos da seção regional HISTEDBR de Mato Grosso do Sul. Mimeo, 2010.

MUNAKATA, K. Produzindo livros didáticos e paradidáticos. 1997. 218 f. Tese (História e Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/deld/kazumi.zip>>.

NETTO, J. P. **Capitalismo monopolista e serviço social**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

OLIVEIRA, A. L. **O livro didático**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1968.

OLIVEIRA, R. H. B. **A pedagogia histórico-crítica**: das propostas pedagógicas à sua implementação. 2007. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2007.

PROJETO Araribá: ciências. Obra coletiva. São Paulo: Moderna, 2006.

PROJETO Pitangua: ciências. Obra coletiva. São Paulo: Moderna, 2005.

Ratio Studiorum – HISTEDBR – Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/1_Jesuítico/ratio%20studiorum.htm>.

RUGIU, A. S. **Nostalgia do mestre artesão**. Campinas: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por outra política educacional**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SIMPÓSIO INTERNACIONAL – LIVRO DODÁTICO: EDUCAÇÃO E HISTÓRIA, 2007, São Paulo. **Anais...** CD-ROM, São Paulo, nov. 2007.

SOUZA, A. A. A. Manuais didáticos: formas históricas e alternativas de superação. In: BRITO, S. H. A. [et al.] (orgs.). **A organização do trabalho didático na história da educação**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2010.

TEIXEIRA, A. Discurso de posse do Professor Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília: v. 17, n. 46, 1952. p. 69-79. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/discurso2.html>>.

TONET, I. **Educação contra o capital**. Maceió: Edufal, 2007.

_____. **Marxismo e educação**. 2009a. Disponível em: <<http://www.ivotonet.xpg.com.br/>>.

_____. **Socialismo: obstáculos a uma discussão**, 2009b. Disponível em: <http://www.ivotonet.xpg.com.br/>.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VASCONCELOS, S. D.; SOUTO, E. O LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL – proposta de critérios para análise do conteúdo zoológico. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 9, n. 1, 2003. Disponível em: <<http://www2.fc.unesp.br/cienciaeducacao/viewarticle.php?id=66&layout=abstract>>.

VASCONCELOS, S. S. F. **A(s) política(s) para formação continuada de professores na rede municipal de ensino de Dourados/Mato Grosso do Sul (1997-2004)**. 2007. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2007.

ZANATTA, J. A. **A implantação das salas de informática na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande**. 2002. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2002.

ZILBERMAN, R. No começo, a leitura. **Em Aberto**, Brasília, a. 16, n. 69, p. 16-29, 1996. Disponível em: < <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1035/937>>.