

**UEM**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**BRUNA MORAES OLIVEIRA DE VICENTE**

**FORMAÇÃO DOCENTE E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO  
PEDAGÓGICO: O MANUAL DO PROFESSOR DO LIVRO DIDÁTICO  
PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**BRUNA MORAES OLIVEIRA DE VICENTE**

**2019**

**MARINGÁ  
2019**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**FORMAÇÃO DOCENTE E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO  
PEDAGÓGICO: O MANUAL DO PROFESSOR DO LIVRO DIDÁTICO  
PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**BRUNA MORAES OLIVEIRA DE VICENTE**

**MARINGÁ  
2019**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**FORMAÇÃO DOCENTE E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO  
PEDAGÓGICO: O MANUAL DO PROFESSOR DO LIVRO DIDÁTICO  
PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada por Bruna Moraes Oliveira de Vicente ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Terezinha Bellanda Galuch

MARINGÁ  
2019

BRUNA MORAES OLIVEIRA DE VICENTE

**FORMAÇÃO DOCENTE E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO  
PEDAGÓGICO: O MANUAL DO PROFESSOR DO LIVRO DIDÁTICO  
PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

BANCA EXAMINADORA

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Terezinha Bellanda Galuch (Orientadora) -  
UEM

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tânia dos Santos Alvarez da Silva - UEM

Prof. Dr. José Mateus Bido - IFPR – Goioerê

Maringá, 20 de Março de 2019

Dedico esta pesquisa aos meus pais, Ranulfo e Terezinha, que me ensinaram a importância da educação e de não desistir dos meus objetivos.

Também a dedico ao meu esposo, Renato de Vicente, pelo apoio e pelo companheirismo diante da minha ausência para dedicação aos estudos e, de modo especial, à minha filha Catarina que me acompanhou nos últimos meses de reflexões e, ainda dentro de mim, é luz em minha vida.

## **AGRADECIMENTOS**

À minha orientadora, Maria Terezinha Bellanda Galuch, pelo rigor com que orientou esta dissertação, pela imensa disponibilidade, por me incentivar a me arriscar sempre, acreditando nas minhas potencialidades e por ter colaborado, de forma decisiva, para meu crescimento profissional e, sobretudo, pessoal.

Aos meus colegas de Grupo de Pesquisa: Jéssica, Vinícius, José Mateus, Eduardo, Cleonice, Analice e Rubiana. A cada encontro, saía fortalecida teórica e subjetivamente. Conforme discutíamos e refletíamos sobre a sociedade, dividindo nossas inquietações, encontrei um lugar para exercer a crítica e a autoreflexão, fundamentais para o meu desenvolvimento ao longo desta pesquisa.

Aos professores, aos colegas e aos amigos com os quais tive a honra de conviver ao decorrer do mestrado. Em tempos difíceis, é reconfortante saber que não estamos sozinhos na luta por uma educação de qualidade.

Agradeço, de forma especial, ao meu esposo Renato e aos familiares que sempre acreditaram na minha capacidade e me apoiaram nos momentos de dificuldades e de ausências ao longo desses dois anos. Por fim, agradeço a Deus por me dar forças e por colocar em meu caminho pessoas ímpares, de caráter e de coração imensuráveis pelas quais sempre terei um carinho especial.

Liberdade não é poder escolher entre preto e branco, mas sim abominar esse tipo de propostas de escolha.

Theodor W. Adorno

VICENTE, Bruna Moraes Olivera de. **FORMAÇÃO DOCENTE E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: O MANUAL DO PROFESSOR DO LIVRO DIDÁTICO PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Dr.<sup>a</sup> Maria Terezinha Bellanda Galuch. Maringá, 2019.

## RESUMO

A partir da última década do século XX, novas políticas educacionais foram implementadas no Brasil, acompanhadas de alterações na organização e nos objetivos da formação docente, as quais mantêm laços estreitos com o rearranjo da forma de organização da produção após os anos de 1970, quando a flexibilização da produção e a intensificação da divisão entre o planejamento e a execução do trabalho apresentaram-se como principais características. A formação de professores, assim como os demais âmbitos educacionais e sociais aderem ao discurso do desenvolvimento de habilidades e de competências, com destaque à aprendizagem ao longo da vida. Nas escolas, a condução dessa proposta de formação é auxiliada pelo livro didático, um recurso de ensino utilizado pela grande maioria dos professores. Na medida em que o livro didático – mais especificamente, o manual do professor que o acompanha – apresenta conteúdos e orientações ao docente, ele revela perfis de educador e de formação docente esperados não apenas por aqueles que os produzem, mas como expressão dos objetivos da educação de uma determinada época. Esta pesquisa busca desvelar o que o manual do professor do livro didático revela sobre a formação que se espera do docente dos anos iniciais do ensino fundamental. Os dados foram coletados em cinco manuais do professor pertencentes aos livros didáticos para o quinto ano do ensino fundamental das seguintes disciplinas: Matemática, Português, Ciências, Geografia e História; todos avaliados e aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático de 2016 para o triênio 2016-2018 e adotados no Município de Cianorte, PR. A análise fundamenta-se na Teoria Crítica da Sociedade, guiando-se, principalmente, pelos conceitos de pseudoformação, de autonomia, de emancipação, de experiência formativa e de Indústria Cultural. Evidencia-se a demanda de uma formação de professores que reflete a desvalorização do conhecimento, da teoria e da experiência formativa em favor de um trabalho docente pautado na vivência com vistas à formação para a adequação à realidade. Na proposta de trabalho docente, reitera-se a divisão entre o planejamento e a execução, tal como em outros âmbitos da divisão social do trabalho. Observa-se, portanto, que, no momento que o discurso educacional enfatiza a formação para a autonomia, priva-se o professor e, conseqüentemente, o aluno do elemento fundamental para essa formação: o conhecimento. Assim, o manual do professor do livro didático revela-se como condição contrária à formação para a autonomia e como campo fecundo para a semiformação.

**Palavras-chave:** Teoria crítica. Formação docente. Manual do professor. Livro didático.

VICENTE, Bruna Moraes Olivera de. TEACHING TRAINING AND ORGANIZATION OF PEDAGOGICAL WORK: THE TEACHER'S MANUAL OF THE TEXTBOOK FOR THE INITIAL YEARS OF FUNDAMENTAL EDUCATION. 120 f. Dissertation (Master in Education) - State University of Maringa. Advisor: Prof.<sup>a</sup> Maria Terezinha Bellanda Galuch. Maringá, 2019.

## ABSTRACT

Accompanied by changes in the organization and objectives of teacher education, new educational policies were implemented in Brazil from the last decade of the twentieth century. These changes maintain close links with the reorganization of the organization of production after the 1970s, when the flexibilization of production and the intensification of the division between the planning and the execution of the work were presented as main characteristics. The training of teachers, as well as other educational and social spheres adhere to the discourse of the development of skills and competences, with emphasis on lifelong learning. In schools, conducting this training proposal relies on the textbook as a teaching resource used by the vast majority of teachers. To the extent that the textbook, more specifically the accompanying teacher's manual, presents contents and orientations to the teacher, it reveals a profile of teacher and teacher training expected not only by those who produce it, but as an expression of the objectives of the education of a particular epoch. This research seeks to unveil **what the teacher's manual of the textbook reveals about the training that is expected of the teacher for the initial years of elementary school**. The data were collected in textbooks of the teacher of textbooks for the fifth year of elementary school, being one of Mathematics, one of Portuguese, one of Science, one of Geography and one of History, all evaluated and approved by the National Program of Didactic Book of 2016, for the triennium 2016-2018 and, adopted in the Municipality of Cianorte, PR. The analysis is based on the Critical Theory of Society, guided mainly by the concepts of pseudo-formation, autonomy, emancipation, formative experience and Cultural Industry. The demand for a teacher training that reflects the devaluation of knowledge, theory and formative experience in favor of a teaching work based on the experience with a view to the formation towards the adaptation to the reality is evidenced. In the proposal of teaching work the division between planning and execution is reiterated, as in other areas of the social division of labor. It is observed, therefore, that at the moment that the educational discourse emphasizes the formation for the autonomy, the teacher is deprived and, consequently, the student of the fundamental elements for this formation: the knowledge. Thus, the teacher's manual of the textbook reveals a condition contrary to the formation for autonomy and fruitful field for semiformalization.

**Keywords:** Critical Theory. Teaching Training. Teacher's, Manual. Textbook.

## LISTA DE TABELAS

<b>Quadro 1</b> – Livros didáticos para o 5.º ano do ensino fundamental, cujos manuais do professor compõem a amostra, segundo as disciplinas.....	75
<b>Quadro 2</b> – Sumários do <i>Manual do professor</i> dos livros didáticos da amostra, de acordo com a disciplina.....	76
<b>Quadro 3</b> – Elementos comuns às obras analisadas.....	79
<b>Quadro 4</b> – Valores e competências apresentados pelos manuais do professor.....	84
<b>Quadro 5</b> – Orientações ao professor para a realização das atividades.....	86
<b>Quadro 6</b> – Competências apresentadas pelos manuais do professor.....	87
<b>Quadro 7</b> – Elementos da ficha de avaliação do aluno pelo professor por obra.....	104
<b>Quadro 8</b> – Elementos da autoavaliação pelo aluno.....	105

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>1. FORMAÇÃO NA ATUALIDADE: HUMANIZAÇÃO OU PROCESSO DE (DE)FORMAÇÃO?.....</b>	<b>27</b>
<b>2. ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO DE PRODUÇÃO: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO HUMANA.....</b>	<b>39</b>
<b>3. NOVAS NECESSIDADES DECORRENTES DA ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO DE PRODUÇÃO.....</b>	<b>49</b>
3.1. O perfil do professor a partir da década de 1990.....	59
<b>4. O LIVRO DIDÁTICO COMO ORIENTADOR DA PRÁTICA DOCENTE.....</b>	<b>63</b>
4.1. A história do livro didático.....	63
4.2. O processo de definição do livro didático: do edital do Ministério da Educação à escolha pelo professor e pela equipe pedagógica.....	69
<b>5. O MANUAL DO PROFESSOR DO LIVRO DIDÁTICO COMO EXPRESSÃO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR E DA ALMEJADA.....</b>	<b>75</b>
5.1. Unidades de análise.....	79
5.1.1. Autonomia e heteronomia.....	79
5.1.2. Planejamento e execução do ensino.....	94
5.1.3. A ênfase na forma de ensinar: o ‘aprender a aprender’.....	99
<b>6. CONCLUSÃO.....</b>	<b>108</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>112</b>

## INTRODUÇÃO

Ao longo dos séculos XX e XXI no Brasil, entre avanços e retrocessos, foram sendo incorporadas novas exigências para e no exercício da profissão docente nos anos iniciais do ensino fundamental, desde o domínio de novos instrumentos tecnológicos até o desenvolvimento de habilidades e de competências consideradas fundamentais para a adaptação ao mundo da flexibilização dos processos de trabalho, da mercadoria e da própria formação. Nesse processo, o livro didático é um dos recursos pedagógicos que acompanham a trajetória do professor.

Ao analisarmos a história da formação de docentes e a do livro didático, podemos compreender que ambas foram diretamente afetadas pelas mudanças nos contextos social e histórico – conteúdos foram sendo renovados; formas de ensino, alteradas, não se desvinculando, também, das teorias pedagógicas.

O livro didático pode ser considerado um registro escrito das seguintes identidades: da formação, do aluno e do professor, por meio dos conhecimentos fundamentais a serem ensinados em cada época. Das propostas nele contidas, podemos inferir uma perspectiva de formação dos alunos e uma de formação primordial para o exercício da docência. Ensina-se o conteúdo necessário, cuja definição se faz em consonância com a demanda social, portanto priorizam-se os aspectos econômicos e políticos e, nesse sentido, busca-se a formação de alunos que se adaptam às condições objetivas de cada época.

Desde o nosso curso de graduação em Pedagogia, nossa visão sobre o professor e sobre a docência foi sendo construída. Entre conhecimentos teóricos e situações escolares vivenciadas por meio de estágios obrigatórios e não obrigatórios, fomos constituindo-nos como professoras e, ao mesmo tempo, formando uma concepção do que é ser professor, do seu papel e, sobretudo, sobre as contradições presentes tanto na sua formação quanto na sua atuação como formador. O perfil de profissional multifacetado – com atuação em diferentes meios, com diversas atribuições, considerado autônomo e com liberdade de escolha e de participação – causava-nos estranheza em vista da realidade encontrada. Na sala de aula, causavam-nos estranheza a definição e a escolha entre um conteúdo ou outro, entre um currículo ou outro, entre um livro didático ou outro, diante da ideia de que isso seria sinônimo de liberdade. Essa questão se dá ao mesmo tempo que, na

sala de aula, o livro didático, de modo imperativo, apresenta sugestões e propostas de conteúdos que devem fazer parte do currículo, bem como a forma como devem ser conduzidos os trabalhos com os conteúdos. Desse modo, fomos percebendo que a formação do professor, a sua atuação e o livro didático são questões que se entrecruzam.

Ao falarmos em livro didático, um aspecto não pode ser negligenciado: trata-se de uma mercadoria produzida e comercializada por grandes grupos aos quais pertencem muitas editoras<sup>1</sup> que, de certa forma, controlam o mercado de materiais didáticos distribuídos às escolas públicas por meio do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Desse modo, a compreensão da formação de professores na sua interface com o material didático – que define a forma e o conteúdo do ensino – passa pelo entendimento desse material como produto da Indústria Cultural<sup>2</sup>; conseqüentemente, pode ser entendido como um recurso padronizado e como uma via de disseminação e de controle da forma de ser e de pensar que responde às expectativas de um determinado projeto social.

Como mercadoria, o livro didático não se difere de tantas outras, ou seja, o fetiche (MARX, 1980) o caracteriza. Em termos econômicos, no ano de 2017, as vendas de livros didáticos impressos e de digitais – *MecDaisy* – para escolas dos ensinos fundamental e médio<sup>3</sup> foram responsáveis pela movimentação de R\$1.235.247.220,07. Ao se referir ao livro didático como mercadoria há mais de três décadas, Freitag (1987) faz considerações que nos permitem compreender os fatores que estão envolvidos na sua produção, no seu consumo e na forma como esse recurso de ensino participa da definição da educação que se busca em um determinado contexto. Segundo a autora, como

[...] mercadoria, o livro didático tem valor de uso e valor de troca. Seu valor de uso se realiza nas mãos do professor desqualificado e da

---

<sup>1</sup>Como exemplo, podemos mencionar as editoras Saraiva, Ática, Scipione e Atual, que pertencem ao grupo Somos Educação. Considerado um dos maiores grupos de educação básica no Brasil, esse grupo, em abril de 2018, foi comprado pela Kroton – líder no setor de educação superior privada no país – pela quantia de 4,6 bilhões de reais. Fonte: G1. Disponível em: <<https://g1.globo.com/economia/noticia/kroton-fecha-compra-da-somos-educacao-por-r-46-bilhoes.ghtml>>. Acesso em: 12 maio 2019.

<sup>2</sup>O conceito de Indústria Cultural aparece pela primeira vez na obra *Dialética do Esclarecimento*, de Adorno e Horkheimer (1985), em substituição ao termo Cultura de massas. Refere-se a um estado da produção cuja arte é convertida em mercadoria, retirando seu potencial formativo.

<sup>3</sup>Fonte: Programa Nacional do Livro Didático. Disponível em: <<http://www.fn.de.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>>. Acesso em: 12 maio 2019.

criança frustrada do verdadeiro aprendizado. Como valor de troca, o livro didático enriquece editores e burocratas. E tudo isso sob o manto da 'assistência à criança carente' (FREITAG, 1987, p.47).

Dessa forma, o livro didático vem atender a interesses de uma sociedade, cuja formação está longe de ser a ideal do ponto de vista do desenvolvimento humano, tanto a de professores como a de alunos. No Brasil, a partir da década de 1990, foram produzidos vários documentos, como pareceres, leis e diretrizes referentes à educação, entre os quais estão os seguintes: a Lei n.º 9.394/96, que estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional (BRASIL, 1996); os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998a); o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998b); o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001a); os Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 2002a); as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998c); os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 1999); as Recomendações para uma Política Pública acerca dos livros didáticos (BRASIL, 2001c), entre outros (SAVIANI, 2013).

Esses documentos que buscam orientar a educação brasileira têm como base vários outros produzidos ou chancelados por organismos multilaterais como o documento oficioso<sup>4</sup> Relatório para a UNESCO<sup>5</sup> da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI: *Educação: um tesouro a descobrir* (DELORS, 1998), que estabelece os quatro pilares sustentadores da educação do século XXI nos países pobres, baseando-se no conceito de uma educação ao longo de toda a vida. O 'aprender a conhecer', o 'aprender a fazer', o 'aprender a viver juntos' e o 'aprender a ser' tornaram-se os parâmetros para a educação.

O 'aprender a conhecer' modifica a relação com o conhecimento, pois estabelece o "[...] tipo de aprendizagem que visa não tanto a aquisição de um repertório de saberes codificados" (DELORS, 1998, p 90), considerando que a aprendizagem pode ocorrer em todas as experiências e em todos os lugares durante a vida inteira; assim, a escola é concebida como apenas um dos lugares em que o aprendizado ocorre.

Uma análise crítica desse tipo de aprendizagem nos leva à afirmação de Saviani (2011, p. 201), segundo o qual "O papel da escola não é mostrar a face

---

<sup>4</sup> Caracteriza-se o documento como oficioso porque não foi produzido pelo próprio órgão, mas mediante sua solicitação.

<sup>5</sup> Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

visível da Lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta”. Assim, ao ambiente escolar cabe o ensino que ultrapassa a vivência. Se tomarmos como exemplo a vacinação, apesar de haver campanhas para divulgar a necessidade de todos serem vacinados, na escola, o conceito de imunização é objeto de estudo, bem como o de saúde, em meio à sociedade que prima pelo lucro, tanto na produção da vida como na da morte.

O 'aprender a fazer', relacionado à formação profissional, é apresentado como indissociável ao 'aprender a conhecer', pois “o processo de aprendizagem do conhecimento nunca está acabado, e pode enriquecer-se com qualquer experiência. Nesse sentido, liga-se cada vez mais à experiência do trabalho [...]” (DELORS, 1998, p. 92). As competências e as habilidades aparecem ligando, diretamente, a educação à atuação laborativa, com o intuito de formar indivíduos competitivos, solidários, polivalentes e flexíveis para se adaptarem à sociedade, embora uma vida digna a todos já seja possível sem o trabalho orientado por relações de poder e de dominação. O posicionamento sobre a função da educação apresentado em Delors (1998) é, evidentemente, voltado ao atendimento às demandas da sociedade industrial desenvolvida, no sentido de ‘apaziguar’ as tensões geradas pela própria sociedade, cujas relações são pautadas na exploração de uns sobre os outros. Conforme o Relatório,

Ao alvorecer de um novo século, é preciso definir os desafios e tensões atuais a fim de propor uma orientação para a educação e estratégias educativas. É nesta perspectiva que a coesão social aparece como uma das finalidades da educação (DELORS, 1998, p. 228).

Se uma das finalidades da educação apresentada por Delors (1998) é a coesão social, os documentos que se fundamentam no Relatório, certamente, apresentarão a mesma característica, que, no caso de uma formação voltada à coesão social, é a adaptação dos indivíduos ao meio no qual estão inseridos. Adorno (1996) considera que a formação cujo objetivo maior é a adaptação dos indivíduos à sociedade se torna perigosa; quando se desconsideram as contradições nela existentes, não há autorreflexão e não se analisam as condições materiais de vida que geram as desigualdades, os conflitos e as tensões. Conforme, Adorno e Horkheimer (1985, p. 46),

A humanidade, cujas habilidades e conhecimentos se diferenciam com a divisão do trabalho, é ao mesmo tempo forçada a regredir a estágios antropologicamente mais primitivos, pois a persistência da dominação determina, com a facilitação técnica da existência, a fixação do instinto através de uma repressão mais forte.

Assim, compreende-se que a sociedade industrial desenvolvida para se manter à medida que vai desenvolvendo-se reduz, cada vez mais, a possibilidade de formação do indivíduo, mesmo que o discurso aparente seja o contrário disso. Se a humanidade vai sendo 'forçada a regredir' mediante o desenvolvimento do "progresso", perguntamo-nos: há regressão na formação de professores? Segundo o Relatório da Comissão da Unesco coordenada por Delors,

O rápido aumento da população escolar no mundo trouxe consigo um recrutamento em massa de professores. Este recrutamento teve de fazer-se, muitas vezes com recursos financeiros limitados e nem sempre foi possível encontrar candidatos qualificados. [...] A entrada na escola de alunos com grandes dificuldades no ambiente social e familiar impõe novas tarefas aos professores para as quais eles estão muitas vezes mal preparados (DELORS, 1998, p.157-158).

Do excerto anterior, podemos depreender que os professores se encontram despreparados para 'novas tarefas', mas a questão ainda permanece em aberto, pois, se temos uma educação que tem, na coesão social, uma de suas funções, quais são essas novas tarefas? Que conhecimento ele precisa dominar para atendê-las? É uma formação que possibilita que tipo de atuação ao professor? São perguntas para as quais pretendemos buscar respostas ao longo desta pesquisa.

Com perspectiva teórica similar ao apresentado pelo Relatório (DELORS, 1998), Morin (2000) e Perrenoud (2000) defendem uma pedagogia voltada ao desenvolvimento das competências entendidas como a capacidade de mobilizar recursos cognitivos para a resolução de determinadas situações. Segundo, Perrenoud (2000, p. 15, grifo do autor),

[...] 1. As competências não são elas mesmas saberes, *savoir faire* ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais *recursos*. 2. Essa mobilização só é pertinente em *situação*, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas.

Com base no exposto, ressaltamos que a defesa de Perrenoud (2000) indica que não se trata de saberes, mas de uma forma de organizar os conhecimentos para a resolução de problemas, ou seja, não se trata de desenvolver o conteúdo, mas o ensino de meios para resolvê-los sem os questionar, como criticam Crochík (2003), Saviani (2013) e Galuch e Crochík (2016) (2018). Esse tipo de educação que prioriza a forma, deixando o conteúdo em segundo plano, é disseminado por documentos e por diretrizes orientadoras que se voltam ao desenvolvimento de competências e de habilidades; para tal desenvolvimento, o professor exerce papel fundamental. Conforme Delors (1998, p. 152),

A contribuição dos professores é crucial para preparar os jovens, não só para encarar o futuro com confiança, mas para construí-lo eles mesmos de maneira determinada e responsável. É desde o ensino primário e secundário que a educação deve tentar vencer estes novos desafios: contribuir para o desenvolvimento, ajudar a compreender e, de algum modo, a dominar o fenômeno da globalização, favorecer a coesão social. Os professores têm um papel determinante na formação de atitudes – positivas ou negativas – perante o estudo. Devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente.

O papel do professor como agente disseminador de valores é ressaltado, considerando-o fundamental no ensino para atender às novas demandas da sociedade; é visto como aquele que as ensinará e as propagará na educação escolar. Como responsáveis pelo ensino, a função dos docentes também é influenciada pelas novas Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica (BRASIL, 2002b), em consonância com os documentos mencionados anteriormente. As competências são incorporadas pelos meios empresarial e industrial, uma vez que atendem à necessidade de gerenciamento de pessoas em tempos de flexibilização (SILVA, 2002, p.15); logo, os padrões utilizados na organização do trabalho nas empresas são aplicados à educação. Assim, termos como habilidades, competências, proatividade, flexibilidade, resiliência, autonomia e gestão são alguns dos exemplos encontrados em documentos educacionais no contexto atual. Os Referenciais para a formação de professores (BRASIL, 2002a), seguindo o mesmo referencial, destacam como é necessário que os professores desenvolvam a

[...] capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho (BRASIL, 2002a, p. 61).

Essas novas demandas criam um padrão de educação a ser implantado e disseminado por meio de reformas, cuja finalidade é criar e unificar as ações nos países em desenvolvimento em prol da coesão de um modelo societário no qual a desigualdade não se coloca como problema para a humanidade. Sobre a formação de professores, desde o fim do século XX, a necessidade de reformas é defendida, tal como observamos em Delors (1998, p. 137):

Os prazos necessários ao lançamento dos programas educativos são muito longos, sobretudo se incluírem a formação de professores e podem decorrer dez anos antes que se faça sentir o impacto do novo programa no mercado de trabalho. Seria bom, talvez, dar mais atenção ao reforço das soluções informais existentes e à formação em serviço, desenvolvendo acordos de parceria com os empregadores em todos os setores, e recorrendo mais às novas técnicas de ensino.

Constata-se a necessidade de alterações na formação de professores, com menção, inclusive, à utilização de 'soluções informais' e de 'novas técnicas' de ensino, no sentido de adequação à sociedade. É interessante nos questionarmos sobre as ações previstas nos documentos, no sentido de compreendermos como a formação docente e como o perfil do professor vão sendo delineados. Como há relação direta da atuação docente com a aprendizagem discente e, sobretudo, como a formação exposta pelos documentos citados anteriormente não diz respeito, em primeiro plano, à apropriação de conceitos, é fundamental que a formação do professor seja colocada em discussão. A necessidade de refletirmos sobre a formação docente, sem apartá-la da discussão sobre a que se almeja atualmente, ganha consistência quando, por exemplo, observamos, nos *Referenciais para a formação de professores* (BRASIL, 2002a), a preocupação com a formação de professores que ensinem os alunos a participarem de uma sociedade que exige cada vez mais de cada um. Vejamos o que diz o trecho seguinte:

[...] a formação de professores destaca-se como um tema crucial e, sem dúvida, uma das mais importantes dentre as políticas públicas

para a educação, pois os desafios colocados à escola exigem do trabalho educativo outro patamar profissional, muito superior ao hoje existente. Não se trata de responsabilizar pessoalmente os professores pela insuficiência das aprendizagens dos alunos, mas de considerar que muitas evidências vêm revelando que a formação de que dispõem não tem sido suficiente para garantir o desenvolvimento das capacidades imprescindíveis para que crianças e jovens não só conquistem sucesso escolar, mas, principalmente, capacidade pessoal que lhes permita plena participação social num mundo cada vez mais exigente sob todos os aspectos (BRASIL, 2002a, p. 26).

Nesse sentido, não podemos deixar de nos perguntar: exigências em quê sentido? No sentido da formação de um pensamento autorreflexivo, capaz de analisar os fenômenos sem se ater às evidências? Ou exigências no sentido de ter as competências que permitem a atuação na sociedade de modo a mantê-la, embora a desigualdade e a desumanidade sejam sua marca maior?

No documento *Fracasso escolar no Brasil: políticas, programas e estratégias de combate ao fracasso escolar* (BRASIL, 2005), também é evidenciado o papel que se espera do professor, colocando em destaque a necessidade de reversão do fracasso escolar:

No caso brasileiro, a partir de 2003, um esforço adicional vem sendo efetivado visando priorizar os processos de formação e de profissionalização docente na medida em que se entende que estes atores são fundamentais na reversão do quadro atual de fracasso escolar da educação pública no País. Nesse processo, entende-se que a oferta de uma formação inicial e continuada de qualidade para os professores, melhores condições salariais e de trabalho são medidas urgentes e necessárias no combate ao fracasso escolar no Brasil (BRASIL, 2005, p. 29).

O docente é visto como um indivíduo cuja formação é insuficiente e distante de sua prática, por isso que a necessidade de o professor desenvolver nos alunos competências por meio do ensino da forma vai colocando o livro didático como uma possibilidade de superar essa formação insuficiente.

Embora escrito há mais de três décadas, Oliveira (1984) apresenta argumentos sobre o papel do livro didático que continuam atuais, sobretudo a ideia de que se trata de um instrumento que visa amenizar a precariedade da formação docente. Nessa direção, Delors (1998, p. 161) utiliza as seguintes premissas para destacar a necessidade de meios que auxiliem o professor na sua prática pedagógica: "meios de ensino de qualidade podem ajudar os professores com

formação deficiente a melhorar tanto a sua competência pedagógica como o nível dos próprios conhecimentos”.

Esse perfil também é evidenciado nas *Recomendações para uma política pública de livros didáticos* (BRASIL, 2001c, p. 35):

Esses estudos evidenciam, também, que tendem a atuar, nessas escolas, docentes com formação insuficiente – predominam aqueles apenas graduados – e num regime de trabalho pouco adequado – predominam os docentes contratados como aulistas. Não se pode negar, portanto, que a escolha do livro didático pelos docentes vem apontando para a necessidade de as políticas públicas voltadas para a qualidade do ensino contemplarem adequadamente tanto a formação quanto o fortalecimento profissional da ocupação docente. Com certeza, não está ao alcance do PNL D a resolução do conjunto de problemas que está na origem do descompasso entre suas expectativas e as dos professores. No entanto, o Programa deve contribuir para a sua redução [...].

Assim, a relação entre a formação de professores e o livro didático se estreita, pois este recurso vai tornando-se um meio de compensação da formação docente que se debilita cada vez mais diante do trabalho precarizado que exerce. Considerando-se que a formação docente atende a um tipo de projeto social e implica, diretamente, nos indivíduos que se pretende constituir, acredita-se que a formação dará suporte à prática dos docentes e o livro didático passará a assumir um papel preponderante no ensino.

Uma vez apresentados elementos que explicitam o problema no qual se insere nosso objeto de estudo, fica mais fácil expormos que, por meio dessa investigação, pretendemos tratar da formação docente utilizando o livro didático como fonte de coleta de nossos dados; portanto, nas nossas análises, buscamos estabelecer a relação entre a formação do professor e o manual do professor do livro didático no qual estão expressas orientações minuciosas de como o docente deve conduzir a sua prática. Para tanto, apresentamos algumas considerações acerca da produção sobre os dois temas a fim de que se possa compreender a linha de pensamento condutora desta pesquisa.

Em relação ao livro didático, existem diversas pesquisas que tratam do tema criticamente, analisando aspectos ideológicos dos textos didáticos, como fizeram Nosella (1979) e Bonazzi e Eco (1980). Segundo estudo realizado por Choppin (2004, p. 566), a partir dos anos 1960, foi observada

[...] uma mudança de perspectiva, inicialmente: os livros didáticos eram estudados – e em muitos casos continuam sendo – como vetores ideológicos e culturais, sem serem abordados como instrumentos pedagógicos e didáticos, ou como produtos manufaturados, comercializados e consumidos; uma mudança de método, em seguida: sem substituir as investigações particulares, limitadas e frequentemente empíricas, desenvolvem-se cada vez mais programas coletivos de pesquisa, de abrangência nacional ou internacional, que visam acumular e difundir informações; uma mudança de escala, por fim: por muito tempo confinada dentro das fronteiras nacionais, a pesquisa sobre o livro didático abriu-se para novas dimensões, de um lado, ao levar em conta especificidades regionais e estabelecer relações com as influências estrangeiras.

Como afirmado, houve aumento na produção acadêmica acerca do livro didático, a qual analisa os conteúdos, a formação subjacente às propostas, as práticas pedagógicas e o ensino por meio dele. Podemos mencionar como análise crítica que contribui para a discussão sobre o tema o levantamento do estado da arte feito por Choppin (2004); sobre a análise de conteúdos, podemos tomar como exemplos os trabalhos de Bittencourt (1993), de Silva (2017), de Gilioli (2013) e de Vieira (2012); no que se refere à análise dos conteúdos e das práticas pedagógicas, podemos citar os trabalhos de Galuch e Crochík (2018), de Oliveira (2016) e de Freitas (2017).

No âmbito da formação de professores, há estudos que focalizam, principalmente, aspectos historiográficos, curriculares e políticos. De acordo com pesquisa sobre o campo de estudos da formação de professores no Brasil, André (2010, p. 179) escreve que,

[...] nos anos mais recentes, os pesquisadores buscam vincular as experiências de formação com as práticas do professor em sala de aula, o que constitui um avanço em relação ao que era feito na década anterior, pois mostra uma concepção da formação docente como um *continuum*, ou um processo de desenvolvimento profissional, o que condiz com a literatura recente da área (grifo do autor).

Dentre as pesquisas sobre a formação docente, podemos destacar as produções de Basso (1998), de André (2010), de André *et al.* (1999), de Tanuri (2000), de Dias e Lopes (2003), de Silva (2003) e de Saviani (2009; 2013), que se voltam à história e à identidade da formação de professores; as pesquisas de Lima e Mercês (2017), de Gatti Júnior (2004) e de Cruz (2017) sobre os problemas da

formação e da didática; as produções de organismos multilaterais, como a Unesco (2004) e o Banco Mundial (2014), que analisam o perfil do professor necessário à atualidade.

As pesquisas sobre a formação docente e sobre o livro didático se apresentam paralelamente. Quando realizam uma revisão histórica, elencam fatores econômicos, políticos e sociais comuns que nelas interferem diretamente, mas não encontramos trabalhos que estabelecem uma relação entre a formação de professores e o livro didático.

A reflexão que propomos a partir desses dois elementos – formação docente e livros didáticos – é neste sentido: nos livros didáticos estão sistematizadas propostas de ensino que pressupõem uma determinada perspectiva de educação, de ensino, de aprendizagem e de atuação do professor, já que o material dispõe de manual do professor que apresenta as orientações para a forma como o profissional deve conduzir o ensino, incluindo as atividades a serem propostas, a sua condução, bem como o que é esperado do aluno em cada situação etc. Desse modo, observa-se um planejamento de ação docente a qual será conduzida pelo professor, porém não pensada por ele.

Ao considerarmos os elementos apresentados até aqui, sobretudo os documentos organizados e divulgados por órgãos oficiais e o próprio Relatório da Unesco (DELORS, 1998), temos a certeza de que o livro didático se constitui como um meio de auxiliar o professor na condução do ensino, amenizando as precariedades encontradas em sua formação. O livro didático, elaborado de acordo com os documentos e as diretrizes orientadoras da educação nacional, apresenta um ideal de conteúdos, de como conduzir o ensino e de formação docente, pois, ao exprimir ‘o quê’, ‘quando’ e ‘como’ será ensinado, revela um perfil específico de professor, um ‘ideal’ de conduta que não se restringe ao livro didático, representando o tipo de formação que a sociedade espera do educador.

Nesse sentido, o manual do professor apresenta um nivelamento de formação docente, pois traz um conjunto de ações e de conteúdos que são demandados de todos os professores, independentemente do tipo de formação à qual o docente teve acesso. Em todo o Brasil, uma vez aprovados pelo processo de avaliação conduzido pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), as mesmas obras podem ser escolhidas pelas escolas públicas que aderirem ao Programa.

Propomos analisar a formação do professor na relação com a formação que dele se espera, utilizando como fonte para a coleta de dados os livros didáticos de uso do professor para os anos iniciais do ensino fundamental, também conhecidos como *Manual do professor*. Assim, esta pesquisa busca responder à seguinte questão: ‘o que o manual do professor do livro didático revela sobre a formação que se espera do docente para os anos iniciais do ensino fundamental?’. Ao considerarmos que os livros didáticos e os manuais do professor que os acompanham são elaborados mediante um processo que envolve editais, critérios, análises e avaliações de acordo com tais critérios (GALUCH; CROCHÍK, 2018) os quais, por sua vez, encontram-se em consonância com orientações expressas por documentos de organismos internacionais que estão na base de políticas públicas, nesta pesquisa, são analisados cinco manuais do professor de livros didáticos para o 5.º ano do ensino fundamental, sendo um de cada uma destas disciplinas: Português, História, Geografia, Matemática e Ciências. Optamos por livros didáticos para esse ano, já que, de acordo com o ensino fundamental de 9 anos<sup>6</sup>, as crianças, nesse momento, já deverão ter completado o ciclo de alfabetização. No que diz respeito à opção por diferentes áreas, ela está ligada à ideia de que essa análise pode apontar se há discrepâncias ou semelhanças entre a expectativa em relação à formação do professor no que se refere às orientações que são dadas aos docentes em relação à sua atuação e à sua formação necessárias para a condução do ensino.

As obras selecionadas para análise são as utilizadas em escolas da rede municipal de ensino de Cianorte, PR, no triênio 2016-2018, cuja distribuição foi feita às escolas por meio do PNLD. Deve-se ressaltar que a análise desse material não se volta, necessariamente, aos conteúdos de ensino, mas às orientações que são dadas ao professor para a condução da sua prática, o que, de pronto, já demonstra uma certa divisão entre aquele que planeja e aquele que executa o trabalho docente.

As análises são fundamentadas na Teoria Crítica da Sociedade, principalmente em autores como Adorno, Horkheimer e Marcuse, que analisam,

---

<sup>6</sup>Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm)>. Acesso: 13 maio 2019.

criticamente, a sociedade, a (pseudo)cultura por ela produzida e a (de)formação humana, destacando conceitos fundamentais para a presente análise.

Em relação à formação dos professores, essa teoria nos fornece subsídios para compreender a relação entre a formação cultural na sociedade e a docente, bem como entre a teoria e a prática, evidenciando as contradições da sociedade industrial desenvolvida e os mecanismos utilizados por ela para a sua manutenção. A teoria, segundo Horkheimer (1983, p. 31),

[...] equivale a uma sinopse de proposições de um campo especializado, ligadas de tal modo entre si que se poderia deduzir de algumas dessas proposições todas as demais. [...] Teoria é o saber acumulado de tal forma que permita ser este utilizado na caracterização dos fatos tão minuciosamente quanto possível.

Desse modo, a teoria nos possibilita, com uma unidade menor, compreender a totalidade dos fatos. “Sua validade real reside na consonância das proposições deduzidas com os fatos ocorridos” (HORKHEIMER, 1983, p. 31). Com essa teoria, portanto, buscamos encontrar nas orientações que os manuais do professor de livros didáticos apresentam elementos que levem à compreensão da formação que se espera do docente para os anos iniciais do ensino fundamental na sua relação com a realidade social. Adorno (1996, p. 11-12) evidencia que

O desenvolvimento da sociedade a partir da Ilustração, em que cabe importante papel à educação e formação cultural, conduziu inexoravelmente à barbárie. Ou, para dizer o mesmo pelo reverso: o próprio processo que impõe a barbárie aos homens ao mesmo tempo constitui a base de sua sobrevivência. Eis aqui o nó a ser desatado. A função da teoria crítica seria justamente analisar a formação social em que isto se dá, revelando as raízes deste movimento – que não são acidentais – e descobrindo as condições para interferir em seu rumo.

Desde o momento em que a sociedade capitalista assume o poder e passa de classe revolucionária à classe que luta para se manter – apesar de não cumprir o que havia prometido quando lutava contra o antigo regime –, a cultura foi uma das armas para que alcançasse seu posto; para tanto, foi necessário o conhecimento, o que possibilitou ao homem o domínio da natureza e, contraditoriamente, de si próprio (ADORNO, 1996). A cultura que possibilitou a tomada do poder pela

burguesia foi convertida em pseudocultura, oportunizando a manutenção da ordem, gerando, porém, a crise na formação cultural.

Ao considerarmos essas relações, voltamos nosso olhar à formação de professores e ao manual do professor, cujo criterioso processo de seleção realizado pelo PNLD incorpora intenções, conceitos, concepções e determinações, gerando, no seu fim, uma mercadoria que pode colocar em dúvida a autonomia dos professores no processo de escolha das obras, bem como no desenvolvimento de práticas e de seleção de conteúdos, uma vez que o Manual do professor apresenta os conteúdos e a forma como devem ser conduzidos.

A partir desses elementos, a pesquisa foi organizada em cinco seções e em algumas subseções. Após essa introdução, no primeiro capítulo, *Formação na atualidade: humanização ou processo de (de)formação?*, refletimos sobre o processo de constituição dos indivíduos, envolvendo conceitos da Teoria Crítica da Sociedade para compreendermos a sociedade e a cultura. Para essa discussão, pautamo-nos em Adorno (1995; 1996; 2009), em Marcuse (1967; 1999), em Horkheimer (1983), em Adorno; Horkheimer (1985) em Galuch e Crochík (2018) etc.

No segundo capítulo, *Organização do processo de produção: implicações para a formação humana*, abordamos as mudanças na organização do trabalho e na produção, retratando o processo de expropriação do saber que culminou no desenvolvimento do dualismo entre planejamento e execução. Além disso, adentramos na questão de como o modo de organização do trabalho se tornou o modo de organização da vida pessoal e de todas as relações; para isso, pautamo-nos em Marx (1980), em Galuch (1996) e em Marcuse (1967; 1999).

No terceiro capítulo, *Novas necessidades decorrentes da organização do processo de produção*, colocamos em pauta a formação de professores e o perfil de educador mediante o contexto de produção flexível que se inicia na década de 1970 e se expressa em documentos orientadores da educação brasileira, compostos a partir da década de 1990 sob a orientação de documentos internacionais, a fim de evidenciar as alterações na formação de professores e na sua finalidade.

No quarto capítulo, *O livro didático como orientador da prática docente*, a reflexão gira em torno da forma como o livro didático foi sendo estruturado no decorrer do século XX até os dias atuais, ressaltando os principais marcos históricos; posteriormente, apresentamos o funcionamento do processo de avaliação dos livros didáticos inscritos pelo PNLD. Como referência para esse capítulo,

utilizamos as informações disponíveis no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)<sup>7</sup>, no do Programa Nacional do Livro Didático e em legislação disponibilizada pelo *site* do Planalto<sup>8</sup>.

No quinto e último capítulo, *O manual do professor do livro didático como expressão da formação do professor e da formação almejada*, analisamos os manuais selecionados, mediante três unidades de análise: *Autonomia e heteronomia; Planejamento e execução do ensino; A ênfase na forma de ensinar: o aprender a aprender*. Cada unidade foi definida mediante um conceito teórico aplicado à análise do Manual do professor. A análise das obras não envolveu a separação por componentes curriculares, pois buscamos evidências em relação à formação que se espera do professor dos anos iniciais do ensino fundamental, bem como ao projeto social a que essa formação está ligada, independentemente da disciplina.

---

<sup>7</sup> Site do FNDE. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>>. Acessos realizados entre janeiro e agosto de 2018.

<sup>8</sup> Site do Planalto. Disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br/>>. Acessos realizados entre janeiro e Agosto de 2018.

## 1. FORMAÇÃO NA ATUALIDADE: HUMANIZAÇÃO OU PROCESSO DE (DE)FORMAÇÃO?

Em uma sociedade industrial cada vez mais desenvolvida, em que informações e diferentes meios para acessá-las multiplicam-se a cada dia, vivemos em meio ao retorno da barbárie. O termo barbárie, utilizado por Adorno, refere-se a um estado no qual a razão se coloca em favor de fins irracionais, como o holocausto que produziu Auschwitz, os campos de extermínio e as câmaras de gás. Segundo Adorno (1995), evitar acontecimentos dessa ordem é o principal objetivo a ser buscado pela educação.

A formação dos indivíduos pode conduzir à barbárie, mas também pode ser o caminho contrário a ela. Nesse ponto, apresenta-se um dos desafios da educação. Em um debate radiofônico, transmitido em 14 de abril de 1968, Adorno (1995, p.155) disse o seguinte:

A tese que gostaria de discutir é a de que desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia. O problema que se impõe nesta medida é saber se, por meio da educação, pode-se transformar algo de decisivo em relação à barbárie. Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade.

A educação direcionada à humanização e ao esclarecimento se torna um caminho em oposição à barbárie. O esclarecimento demanda a saída do indivíduo da menoridade, para isso, deve estar fortalecido subjetivamente; do contrário, não terá autonomia e, portanto, continuará sendo guiado em seus pensamentos e em suas ações por outrem. De acordo, com Kant (2005, p. 115),

A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a sua causa não estiver na ausência de

entendimento, mas na ausência de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem.

A saída da minoridade se realiza por meio da formação cultural e da autorreflexão sobre como nos constituímos como indivíduos. Uma formação que se volta ao esclarecimento pode contribuir para a promoção da emancipação; todavia há que se refletir sobre a impossibilidade de emancipação em uma sociedade administrada. Pensar sobre essa formação é um caminho fundamental quando falamos acerca da formação de professores, pois, ao nos referirmos à preparação daqueles que também formam, estamos tratando da formação em âmbito mais amplo.

Como já expusemos na introdução deste trabalho, nossa reflexão se pauta na Teoria Crítica da Sociedade, cujos expoentes criticam a irracionalidade da razão burguesa, analisando como a formação social impossibilita a emancipação dos indivíduos, desvelando os seus condicionantes e possibilitando a compreensão do movimento, quer seja o da sociedade, quer seja o dos fatos e dos fenômenos com e por ela envolvidos. Refletindo criticamente sobre temas como indivíduo, progresso, civilização, sociedade, autonomia, emancipação, cultura, educação etc., percebemos a necessidade de uma educação voltada à resistência e à crítica permanente que, pela dialética negativa, possibilita-nos refletir acerca de aspectos para além da realidade dada, ou seja, no seu devir. Referindo-se a reflexões de Adorno, Maar (1995, p. 12) aponta que

O essencial é pensar a sociedade e a educação em seu devir. Só assim seria possível fixar alternativas históricas tendo como base a emancipação de todos no sentido de se tornarem sujeitos refletidos da história, aptos a interromper a barbárie e realizar o conteúdo positivo, emancipatório, do movimento de ilustração da razão. Esta, porém, seria uma tarefa que diz respeito a características do objeto, da formação social em seu movimento, que são travadas pelo seu encantamento, pelo seu feitiço. Por isto, a educação, necessária para produzir a situação vigente, parece impotente para transformá-la.

Para pensar a sociedade e a educação em seu vir a ser, é preciso entender que a realidade com a qual nos deparamos hoje foi construída e é mutável; faz parte de um processo histórico; é necessário, portanto, pensar seu movimento, compreendendo o que nos impossibilita de sermos sujeitos livres, esclarecidos e autônomos. Em *Teoria da Semicultura*, Adorno (1996) fala sobre a crise da formação

cultural e como a cultura, convertida em pseudocultura, ou seja, em uma falsa cultura, forma os indivíduos por completo.

A formação cultural, em seu modo 'original', possibilitou a esperança de que a queda do sistema feudal levaria à liberdade. No entanto, a ascensão da burguesia – a qual gerou a estrutura capitalista, dividindo a sociedade em classes antagônicas, cuja relação é marcada pela dominação de uma sobre a outra – resultou no domínio da natureza pelos homens, mas também, no domínio de uns sobre os outros.

O progresso da formação cultural que a jovem burguesia assumiu em relação ao feudalismo não fluiu, de modo algum, tão diretamente quanto aquela esperança sugeria. Quando a burguesia tomou politicamente o poder na Inglaterra do século XVII e na França do XVIII, estava, do ponto de vista econômico, mais desenvolvida que o sistema feudal. E também mais consciente. As qualidades que posteriormente receberam o nome de formação cultural tornaram a classe ascendente capaz de desempenhar suas tarefas econômicas e administrativas. A formação não foi apenas sinal da emancipação da burguesia nem apenas o privilégio pelo qual os burgueses avantajaram-se em relação às pessoas de pouca riqueza e aos camponeses. Sem a formação cultural, dificilmente o burguês teria se desenvolvido como empresário, como gerente ou como funcionário (ADORNO, 1996, p. 392).

A cultura da qual a burguesia se nutriu para alcançar sua posição foi uma das principais armas das quais ela dispôs; em pouco tempo, porém, restringiu-se a poucos, assumindo caráter conservador e reacionário para preservar a ordem que impede a liberdade prometida. No lugar da formação, a sociedade capitalista promove indivíduos sem subjetividade que buscam cumprir o que a sociedade lhes impõe para garantir a sua permanência: a adaptação e a alienação.

[...] nos casos em que a cultura foi entendida como conformar-se à vida real, ela destacou unilateralmente o momento da adaptação e impediu assim que os homens se educassem uns aos outros. Isso se fez necessário para reforçar a unidade sempre precária da socialização e para colocar fim àquelas explosões desorganizadoras que, conforme é óbvio, se produzem às vezes justamente onde já está estabelecida uma tradição de cultura espiritual autônoma. E a ideia filosófica de formação que a ela corresponderia se dispôs a formar de maneira protetora a existência. Havia um duplo propósito: obter a domesticação do animal homem mediante sua adaptação interpares e resguardar o que lhe vinha da natureza, que se submete à pressão da decrepita ordem criada pelo homem (ADORNO, 1996, p. 390).

Isso não significa dizer que somente o conhecimento, ou seja, que somente a razão seria suficiente para emancipar os indivíduos, pois isso não faltava à Alemanha nazista; inclusive, os domínios da ciência e da técnica possibilitaram que os alemães realizassem atrocidades em escala industrial (ADORNO, 1995). A formação burguesa destina aos indivíduos a falsa cultura que os distancia da autorreflexão sobre si e sobre o próprio esclarecimento.

O termo 'Indústria Cultural' foi utilizado por Adorno e Horkheimer (1985) na obra *Dialética do esclarecimento* em substituição ao termo 'cultura de massas', alterando a compreensão de uma cultura que é feita pelas massas para uma cultura destinada a elas. A Indústria Cultural caracteriza-se pelo processo pelo qual se retira da cultura e dos bens culturais o caráter de autenticidade, de originalidade. Esses bens passam a ser produzidos em massa, conferindo-se ar de semelhança entre todos os elementos culturais. Isso retira o potencial emancipador da cultura, transformando-a em uma mercadoria facilmente consumível e permeada pela descartabilidade.

A indústria cultural determina toda a estrutura de sentido da vida cultural pela racionalidade estratégica da produção econômica, que se inocula nos bens culturais enquanto se convertem estritamente em mercadorias; a própria organização da cultura, portanto, é manipulatória dos sentidos dos objetos culturais, subordinando-os aos sentidos econômicos e políticos e, logo, à situação vigente (MAAR, 1995, p. 21).

A educação, atrelada à sociedade que lhe dá o conteúdo, resulta na formação que prioriza a vivência no lugar da experiência formativa; por sua vez, a vivência promove a adaptação à realidade tal como está dada, sem questioná-la. Disseminada pela Indústria Cultural, a crise da formação cultural que se origina na conversão da cultura em semicultura não pode ser objeto de somente uma área de estudos, visto que engloba aspectos mais amplos da sociedade. Segundo Adorno (1996, p. 388):

O que hoje se manifesta como crise da formação cultural não é um simples objeto da pedagogia, que teria que se ocupar diretamente desse fato, mas também não pode se restringir a uma sociologia que apenas justaponha conhecimentos a respeito da formação. Os sintomas de colapso da formação cultural que se fazem observar por toda parte, mesmo no estrato das pessoas cultas, não se esgotam

com as insuficiências do sistema e dos métodos da educação, sob a crítica de sucessivas gerações (ADORNO, 1996, p. 388).

Sendo assim, se a crise da formação se manifesta em todos os meios, há que se considerar que a formação de professores também é atingida. A liberdade propagada pela pseudocultura na sociedade é mais um mecanismo de controle; a escolha entre 'este ou aquele' não se caracteriza como a real liberdade, portanto não há como o indivíduo ser livre em uma sociedade que não o é. Somos, por essa falsa liberdade, controlados e guiados. Como evidencia Marcuse (2006, p. 44),

A sociedade burguesa libertou os indivíduos, mas como pessoas que se mantêm sob o controle. Desde o início a liberdade dependia da manutenção da condenação da fruição. A conversão do homem em instrumento de fruição, isto a sociedade dividida em classes só conhece mesmo como servidão e exploração. [...] a utilização de seus corpos e de sua inteligência com a finalidade do lucro era considerada, por sua vez, como afirmação da liberdade.

Por meio da falsa liberdade, a sociedade exerce o controle sobre os indivíduos, pois limita as suas escolhas a um conjunto de elementos que já estão previamente definidos. Isso pode ser observado na escolha de um alimento; na opção por programas televisivos; no gosto pela música, pelas vestimentas e pelas viagens, ou seja, há um "cardápio" restrito definido de antemão que, apesar de controlar a vida dos indivíduos, faz que tenham a sensação de liberdade nas suas decisões.

Ao professor, essa 'liberdade' se expressa na escolha dos conteúdos, dos currículos, das atividades realizadas em sala de aula, do livro didático, ou seja, na definição da sua prática docente. Como o manual do professor do livro didático – utilizado como fonte para a coleta de dados desta pesquisa – é um recurso que, de certa forma, orienta a prática do professor, visto que apresenta propostas detalhadas a serem seguidas na condução da aula e que se trata de um material cuja organização obedece a critérios pré-estabelecidos pelo PNLD, entendemos que se trata de um mecanismo de controle tanto do ensino como da formação necessária ao professor para conduzi-lo. Nesse sentido, a liberdade de escolha do material, a possibilidade de opção pela ação a ser desenvolvida e a formação docente são faces da dominação (GALUCH; CROCHÍK, 2018).

Apesar da ideia de liberdade disseminada na sociedade, encontramos na realidade um conjunto homogêneo de bens, de produtos e de serviços a serem consumidos; independentemente de qual seja a natureza do produto, na sua totalidade, atende ao propósito de reificação. No caso do professor, observamos que, independentemente do material disponibilizado para sua escolha, pouco se altera, já que a base constituinte dos materiais é a mesma. Dessa forma, notamos a consonância entre os elementos da cultura, revelando que a interdependência entre os elementos produzidos pela Indústria Cultural é a face da imitação. A diferenciação entre uma ou outra mercadoria é criada e consumida pela própria pseudocultura. Para melhor compreensão dessa questão, recorremos a Adorno e Horkheimer (1985, p. 113-114), para os quais a

[...] unidade evidente do macrocosmo e do microcosmo demonstra para os homens o modelo de sua cultura: a falsa identidade do universal e do particular. Sob o poder do monopólio, toda cultura de massa é idêntica, e seu esqueleto, a ossadura conceitual fabricada por aquele, começa a se delinear.

A originalidade em meio à cultura é esfacelada; nada fica intocado pela pseudocultura, todos os elementos possuem a sua marca: da mais simples à mais complexa mercadoria, encontramos as mesmas características. O manual do professor do livro didático também se apresenta como um produto com marcas da Indústria Cultural; sua produção padronizada e em larga escala, bem como sua descartabilidade e seu caráter ideológico o constituem como parte integrante dela.

Disseminada, a cultura forma, falsamente, o indivíduo por completo. Dentre as finalidades dessa pseudoformação, encontra-se a naturalização dos seguintes aspectos: das desigualdades, das diferenças e das contradições da sociedade capitalista. O véu sobre a realidade esconde que os avanços da ciência e da técnica não eliminaram a miséria, o sofrimento, o domínio de uns sobre os outros, ou seja, a existência digna ainda é restrita a poucos. Essa situação persiste, pois, na sociedade capitalista, os desenvolvimentos científico e tecnológico estão atrelados a interesses econômicos; a civilização não trouxe melhoria à vida de todos os homens, porque “Numa sociedade que se reproduz por meio da concorrência econômica, a simples exigência de uma existência feliz, do todo já representa uma rebelião [...]” (MARCUSE, 2006, p. 22). Para manter a nossa sociedade organizada tal como se

encontra, para que poucos tenham muito, muitos têm pouco; faz parte de sua lógica a exploração e a desigualdade.

O não entendimento dessa condição humana, ou seja, a (de)formação produzida pela pseudocultura e disseminada pela Indústria Cultural, distancia-nos da realidade conforme nos aproxima dela. Nesse sentido, insere-nos no sistema o qual nos impede de compreendê-lo, permitindo apenas uma visão periférica da realidade. Segundo Adorno (2009, p. 14),

A indústria cultural finalmente absolutiza a imitação. Reduzida a puro estilo, trai o seu segredo: a obediência à hierarquia social. A barbárie estética realiza hoje a ameaça que pesa sobre as criações espirituais desde o dia em que foram colecionadas e neutralizadas como cultura. Falar de cultura foi sempre contra a cultura. O denominador 'cultura' já contém, virtualmente, a tomada de posse, o enquadramento, a classificação que a cultura assume no reino da administração. Só a 'administração' industrializada, radical e conseqüente é plenamente adequada a esse conceito de cultura. Subordinando do mesmo modo todos os ramos da produção espiritual com o único fito de ocupar – desde a saída da fábrica à noite até sua chegada, na manhã seguinte, diante do relógio de ponto – os sentidos dos homens com os sinetes dos processos de trabalho, que eles próprios devem alimentar durante o dia, a indústria cultural, sarcasticamente, realiza o conceito de cultura orgânica, que os filósofos da personalidade opunham à massificação.

A Indústria Cultural transforma a diversão em um prolongamento do trabalho que o indivíduo utiliza para se 'esquecer' da sua árdua rotina – que lhe tolhe a mente e o corpo – para que esteja apto a enfrentá-la novamente (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). Assim, a razão 'descansa' reprimida; o pensamento e a individualidade são diluídos; a autonomia, uma das condições necessárias para o esclarecimento, vê-se cada vez mais distante conforme se insere na organização social.

O conceito de 'autonomia' caracterizado pela capacidade de pensar e de agir sem ser tutelado por outro é substituído, no capitalismo tardio, pela 'heteronomia' (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). A Indústria Cultural difunde a pseudoformação, dilui a subjetividade, adaptando as ações e os pensamentos individuais ao que é dado socialmente. O indivíduo passa a ser tutelado por demandas externas, o que caracteriza sua menoridade e, conseqüente, sua condição heterônoma; ou seja, ele não governa a si mesmo; seu pensar e seu agir são guiados por outrem. É o "[...] tornar-se dependente de mandamentos, de normas que não são assumidas pela

razão própria do indivíduo” (ADORNO, 1995, p.124). Essa existência, sem a própria determinação, caracteriza o que Adorno (1993, p. 9) expõe em *Mínima Moralía*: “A vida não vive”.

A formação, no capitalismo tardio, volta-se à adaptação e à aceitação da sociedade; as contradições vão sendo amenizadas sob o véu da pseudoformação. Ao contrário de se buscar a resistência e a crítica à sociedade, sem entendê-la, cai-se na naturalização das formas que legitimam a ideia de que só há uma forma de os homens se organizarem para a produção da vida: a existente. A própria organização social, como expõe Maar (1995, p.19), é um ponto crucial para compreendermos como a crise do processo formativo se desenvolve:

Forma social que no capitalismo tardio se caracteriza pela conversão progressiva de ciência e tecnologia em forças produtivas. Dirimindo a contradição entre forças produtivas e relações de produção, ao estancar a queda da taxa de lucros e manter produção e consumo em níveis elevados, a ciência-técnica dissolve a experiência formativa a partir do trabalho social nos termos vigentes. A crise do processo formativo e educacional, portanto, é uma conclusão inevitável da dinâmica atual do processo produtivo. A dissolução da formação como experiência formativa redundando no império do que se encontra formado, na dominação do existente.

Pensar em uma formação que conduz à autonomia e ao esclarecimento significa pensar que os elementos que possibilitam sua existência são os mesmos que nos possibilitam pensar para além do que está dado. A identificação desses elementos implica a reflexão sobre uma organização social e produtiva que interfere na constituição dos indivíduos e que, ao mesmo tempo, promove o desenvolvimento das relações de dominação. Conforme Maar (1995, p. 19):

A formação que por fim conduziria à autonomia dos homens precisa levar em conta as condições a que se encontram subordinadas a produção e a reprodução da vida humana em sociedade e na relação com a natureza. O poder das relações sociais é decisivo, sofrendo ainda os efeitos das pulsões instintivas: para os frankfurtianos, Marx e Freud desvendaram os determinantes da limitação do esclarecimento, da experiência do insucesso da humanização do mundo, da generalização da alienação e da dissolução da experiência formativa. As relações sociais não afetam somente as condições da produção econômica e material, mas também interagem no plano da ‘subjetividade’, onde originam relações de dominação. Ao lado da identificação entre ciência e forças produtivas, já assinalada, a integração social das classes trabalhadoras, a manipulação das massas no nazi-fascismo e a

expansão das sociedades consumistas seriam exemplos concretos dessas formas de dominação.

Amparando-nos na reflexão de Maar (1995), podemos compreender que o caminho do esclarecimento encontra diversos obstáculos que vão para além da educação, envolvendo o contexto histórico, social e econômico o qual é determinante na organização da sociedade e da conseqüente formação cultural. A Indústria Cultural, cujo processo de produção de bens culturais apresenta a imitação como característica fundamental, revela-se na música, nos filmes, nos programas de televisão, nas redes sociais; até mesmo as suas mercadorias mais dissonantes revelam ser 'mais do mesmo', demonstrando o estado em que a cultura, convertida aos interesses do capital, produz e dissemina, em todos os âmbitos da vida, a pseudocultura (ADORNO, 2009). Nesse sentido,

A indústria cultural impõe uma síntese pelo mercado, cria um sujeito social identificado a uma subjetividade socializada de modo heterônomo, que rompe a continuidade do processo formativo de um modo fortuito. Os bens culturais que alimentam as massas tornam dominante o momento de adaptação, enquadrando-se numa sociedade adaptada e rompem a memória do que seria autônomo (MAAR, 1995, p. 25-26).

Adaptado, o indivíduo aceita seu meio como natural e único modo de existir, defendendo-o e perpetuando-o em todas as relações de sua vida (ADORNO, 2009). "A semiformação não se confina meramente ao espírito, adultera também a vida sensorial. E coloca a questão psicodinâmica de como pode o sujeito resistir a uma racionalidade que, na verdade, é em si mesma irracional" (ADORNO, 1996, p. 400). Nesse sentido, a 'dialética negativa' (ADORNO, 2009) é fundamental para compreendermos que, embora o homem seja dominado por meio da cultura, nela há os elementos que podem possibilitar o esclarecimento. Assim, conseguimos ir além de como o objeto se apresenta, uma vez que a estrutura à qual a cultura está inserida impede a existência de indivíduos livres. Quando consideramos o seu devir, entendemos que não é possível pensar em uma formação que nos conduza à autonomia e ao esclarecimento nos moldes dessa sociedade, bem como é possível organizá-la sob outras condições.

A educação contribui para a emancipação, mas não é independente de outros fatores; por ela, são possíveis a crítica permanente, a elaboração do passado, a

educação política e a autorreflexão. Em *Educação após Auschwitz*, Adorno (1995) postula que a finalidade da educação deve ser extinguir acontecimentos da ordem da barbárie e, para tal, é necessário conscientizar as pessoas acerca do que foi essa barbárie, do que permitiu o seu acontecimento, compreendendo-a como um fenômeno que não pode ser atribuído unicamente a um líder, mas como fruto de uma sociedade cuja estrutura que permitiu esse tipo de atrocidade continua inalterada. É essencial conhecer quais mecanismos habilitam as pessoas a agirem dessa forma e como eles ocorrem. Nesse sentido, é fundamental que a educação conduza o indivíduo à autorreflexão crítica desde a mais tenra idade, de modo a esclarecer os motivos que culminaram em tal barbárie e o que leva os homens a aderirem a eles. Segundo Adorno (1995, p. 121),

Torna-se necessário o que a esse respeito uma vez denominei de inflexão em direção ao sujeito. É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos. Os culpados não são os assassinados, nem mesmo naquele sentido caricato e sofista que ainda hoje seria do agrado de alguns.

A tendência da sociedade é diluir o que é diferente e singular, transformando-o em comum e geral; ao realizar tal feito, direciona os indivíduos a aceitarem o coletivo. No que diz respeito aos coletivos, o estímulo à consciência crítica é condição *sinequa non*, pois a consciência coletiva, sem a autodeterminação do sujeito, anula o próprio ser, fazendo que os indivíduos passem a tratar os demais como seres anulados, tal qual fez consigo mesmo (ADORNO, 1995).

O caráter manipulador, que anula a si e ao outro, é ausente de emoções e torna as pessoas indiferentes ao sofrimento alheio; a consciência se coisifica. Nesse aspecto, não se pode desconsiderar a técnica que a todos atinge indistintamente: “Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens” (ADORNO, 1995, p. 132). Presos à técnica – a tendência de desenvolvimento ligada à civilização –, tornamo-nos indiferentes, incapazes de amar, carentes de relação com as pessoas. Tornamo-nos sujeitos enfraquecidos, já que não desenvolvemos a autonomia, que seria uma possibilidade de não seguirmos, cegamente, os coletivos, evitando, assim, o retorno de Auschwitz. Torna-

se vital, portanto, a tomada de consciência sobre os mecanismos que desencadeiam a frieza, o que nos leva a agir de determinado modo.

O mal, por assim dizer, não se encontra somente naqueles que o fazem diretamente, mas também naqueles que permitem que ele aconteça, naqueles que são indiferentes aos outros e a si próprios (ADORNO, 1995). O ser duro, apático à dor, não consegue fazer a distinção entre a sua dor e a do outro. A punição que faz ao outro é motivada por aquilo que teve de punir a si mesmo. É necessário, porém, olhar para além das pessoas, para além do indivíduo, evidenciando o véu de semiformação que o conduz. Como esclarece Adorno (1995, p. 137, grifo do autor),

Em Paris, durante a emigração, quando eu ainda retornava esporadicamente à Alemanha, certa vez, Walter Benjamin me perguntou se ali ainda havia algozes em número suficiente para executar o que os nazistas ordenavam. Havia. Apesar disso, a pergunta é profundamente justificável. Benjamin percebeu que, ao contrário dos assassinos de gabinete e dos ideólogos, as pessoas que *executam* as tarefas agem em contradição com seus próprios interesses imediatos, são assassinas de si mesmas na medida em que assassinam os outros.

Esse excerto evidencia como a barbárie age em nós, tornando-nos sujeitos que praticam e sofrem a violência. Nesse sentido, é mister pontuar que o indivíduo cuja subjetividade está enfraquecida é guiado por outros, porque, no seu processo de constituição, não foi desenvolvida a autonomia – que se dá pelo processo de incorporação e de superação da autoridade –, tornando-o suscetível às relações de dominação, cujas autoridades externas exercem o controle sobre ele, de modo a conduzir seu agir e seu pensar. Adorno (1995, p.176-177) expõe que

O modo pelo qual – falando psicologicamente – nos convertemos em um ser humano autônomo e portanto emancipado, não reside simplesmente no protesto contra qualquer tipo de autoridade. Investigações empíricas tais como as realizadas nos EUA por minha finada colega Else Frenkel-Brunswik revelaram justamente o contrário, ou seja, que as crianças chamadas comportadas tornaram-se pessoas autônomas e com opiniões próprias antes das crianças refratárias, que, uma vez adultas, imediatamente se reúnem com seus professores nas mesas dos bares, brandindo os mesmos discursos. É o processo – que Freud denominou como o desenvolvimento normal – pelo qual as crianças em geral se identificam com uma figura de pai, portanto, com uma autoridade, interiorizando-a, apropriando-a, para então ficar sabendo, por um processo sempre muito doloroso e marcante, que o pai, a figura paterna, não corresponde ao eu ideal que aprenderam dele,

libertando-se assim do mesmo e tornando-se, precisamente por essa via, pessoas emancipadas. Penso que o momento da autoridade seja pressuposto como um momento genético pelo processo da emancipação. Mas, de maneira alguma, isto deve possibilitar o mau uso de glorificar e conservar esta etapa, e, quando isto ocorre, os resultados não serão apenas mutilações psicológicas, mas justamente aqueles fenômenos do estado de menoridade, no sentido da idiotia sintética que hoje constatamos em todos os cantos e paragens.

Desse modo, compreendemos a autoridade como elemento fundamental no processo de emancipação dos indivíduos, embora seja complicado falar em emancipação do indivíduo em uma sociedade que não é emancipada. Ao entendermos que, no processo de formação, a autoridade se personifica no conhecimento, no professor, percebemos que a sua ausência leva-a a ser substituída por autoridades externas que contribuem para o estado de menoridade e para a conseqüente heteronomia.

A educação voltada à adaptação distancia o indivíduo do exercício da sua própria razão e da sua autonomia, ou melhor, sua razão é instrumentalizada. A formação cultural que se volta à emancipação, mediante o esclarecimento que envolve a elaboração do passado, pode ser um caminho para indivíduos não tutelados e, por isso, podem não se deixar guiar por coletivos. Nesse sentido, quando nos voltamos ao material de análise desta pesquisa, o manual do professor do livro didático – uma extensão da Indústria Cultural –, percebemos que ele revela o que, na atualidade, é demandado do docente, tendo em vista a formação que se requer daqueles que serão seus alunos: o desenvolvimento de habilidades e de competências – a ação na realidade – em detrimento de um conhecimento que possibilite conhecer a realidade, cujas características aparentes nos dão a certeza de que somos livres e autônomos.

## 2. ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO DE PRODUÇÃO: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO HUMANA

Marx define o 'trabalho' (1980, p.202) como “[...] um processo em que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza”. Desse modo, o trabalho está diretamente ligado à transformação da natureza e à do homem, no sentido do seu desenvolvimento. O trabalho humano caracteriza-se pelo planejamento, o que diferencia os homens dos demais animais. Conforme Marx (1980, p. 202),

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho, aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade.

Esse conceito de planejamento, como a existência da ideia antes do produto, é fundamental para a reflexão sobre a constituição do homem em geral, da formação de professores em particular e, nesse processo, a divisão do trabalho.

O modo como está organizado o processo de trabalho está diretamente ligado à estrutura social e à formação necessária à própria continuidade e à manutenção desse processo. O capitalismo divide a sociedade em duas classes antagônicas: burguesia e proletariado, cuja relação é marcada por relações de dominação. Na sociedade capitalista, a burguesia se torna detentora dos meios de produção; o proletariado vende a sua força de trabalho; portanto não só as produz como também é uma mercadoria. “O produto, para se tornar mercadoria, tem de ser transferido a quem vai servir como valor de uso por meio de troca” (MARX, 1980, p. 48). Na condição de mercadoria, o homem já não realiza o trabalho que humaniza<sup>9</sup>, mas o que deforma.

---

<sup>9</sup> O conceito de trabalho que humaniza é apresentado a partir do que é estabelecido por Marx (1980) como aquele pelo meio do qual o homem transforma a natureza, tornando-a algo já projetado e idealizado em objeto concreto.

Deve ser ressaltada a compreensão do trabalho humanizador como aquele que segue o princípio do que nos diferencia dos demais animais: a capacidade de planejamento da ação, dos objetos existirem primeiro em ideia para, depois, serem transformados em objetos concretos (Marx, 1980). Quando se retira do homem o planejamento do seu trabalho, retira-se o potencial de formação que estava contido nele, a possibilidade do uso de sua razão e entrega-o à ação esvaziada de sentido, cabendo-lhe 'apertar os botões e puxar as engrenagens'.

No processo de transição do feudalismo para o capitalismo, o sistema de produção passa do artesanato para a manufatura; a produção, antes executada somente pelo artesão, passa a ser desenvolvida por um conjunto de indivíduos. Segundo Marx (1980, p. 388-389),

A manufatura, portanto, se origina e se forma, a partir do artesanato, de duas maneiras. De um lado, surge da combinação de ofícios independentes diversos que perdem sua independência e se tornam tão especializados que passam a construir apenas operações parciais do processo de produção de uma única mercadoria. De outro, tem sua origem na cooperação de artífices de determinado ofício, descompondo o ofício em suas diferentes operações particulares, isolando-as e individualizando-as para tornar cada uma delas função exclusiva de um trabalhador especial. A manufatura, portanto, ora introduz a divisão do trabalho num processo de produção ou a aperfeiçoa, ora combina ofícios anteriormente distintos. Qualquer que seja, entretanto, seu ponto de partida, seu resultado final é o mesmo: um mecanismo de produção cujos órgãos são seres humanos.

No período manufatureiro, as ferramentas são adaptadas às diversas operações, ocorrendo, assim, um aumento da variedade de ferramentas com vistas ao aumento da produção de mercadorias. O conhecimento das oficinas manufatureiras, o das diferentes ferramentas utilizadas no processo produção possibilitaram a invenção da maquinaria. Marx (1980, p. 392) evidencia que

A manufatura se caracteriza pela diferenciação das ferramentas, que imprime aos instrumentos da mesma espécie formas determinadas para cada emprego útil especial, e pela especialização, que só permite a cada uma dessas ferramentas operar plenamente em mãos do trabalhador parcial específico. [...] O período manufatureiro simplifica, aperfeiçoa e diversifica as ferramentas, adaptando-as às funções exclusivas especiais do trabalhador parcial. Com isso, cria uma das condições materiais para a existência da maquinaria, que consiste numa combinação de instrumentos simples.

Observa-se, no entanto, que a operação continua sendo manual, dependendo da força, da habilidade, da rapidez e da segurança do trabalhador individual que maneja o seu instrumento. Nesse contexto, estavam dadas as necessidades de serem criados meios de aumentar cada vez mais a produção. A maquinaria surge da mesma forma que a junção de ferramentas que atenderiam às demandas do capital; a máquina é considerada uma ferramenta complexa e a ferramenta, uma máquina simples. No processo de produção, antes, era necessária determinada força de trabalho para executar diferentes tarefas, com diferentes instrumentos; a partir da máquina, essa força deixa de ser necessária na mesma quantidade, visto que um novo processo passa a ser executado, no qual o trabalhador é substituído. Quanto mais força de trabalho do homem a máquina diminuir, mais produtiva ela será considerada (MARX, 1980).

O conceito de trabalho apresentado por Marx (1980) vai alterando-se e, paulatinamente, os elementos que o constituem como uma possibilidade de desenvolvimento vão sendo expropriados daqueles que os realizam, gerando o trabalho alienado. Este, por sua vez, caracteriza-se pelo trabalho em que a força de produção, a energia e o tempo são externos ao trabalhador, pertencendo ao burguês; a produção dele não se destina ao sujeito, tornando-o alheio ao seu trabalho. Segundo Marx (1964, p. 164),

uma vez que o trabalho alienado 1) aliena a natureza do homem, 2) aliena o homem de si mesmo, a sua função ativa, a sua atividade vital, aliena igualmente o homem a respeito da espécie; transforma a vida genérica em meio de vida individual. Em primeiro lugar, aliena a vida genérica e a vida individual; em seguida, muda esta última na sua abstração em objetivo da primeira, portanto, na sua forma abstrata e alienada. De fato, o trabalho, a atividade vital, a vida produtiva, aparece agora ao homem como o único meio de satisfação de uma necessidade, a de manter a existência física. A vida produtiva, porém, é a vida genérica. É a vida criando vida. No tipo de atividade vital reside todo o caráter de uma espécie, o seu caráter genérico; e a atividade livre, consciente, constitui o caráter genérico do homem. A vida revela-se simplesmente como meio de vida.

Com a indústria moderna, temos uma intensificação do trabalho alienado, bem como a incorporação de outros mecanismos de alienação para a manutenção do sistema. A máquina e o seu potencial de substituição da força de trabalho do homem possibilitaram a utilização do trabalho de mulheres e de crianças, visto que,

com ela, diminui-se a necessidade de habilidade e de força física para a sua operação; assim, foi possível trocar a força de trabalho de homens adultos por de mulheres e de crianças que produziam mais trabalho excedente a um menor valor, elevando a mais-valia. Com a exploração do trabalho feminino e do infantil, as mulheres deixam de dedicar tempo às tarefas domésticas e aos cuidados com os filhos; conseqüentemente, há altos índices de mortalidade infantil.

A Revolução Francesa, que ocorreu em 1789 e possibilitou a tomada do poder por parte da burguesia, foi conduzida sob o lema da “liberdade, igualdade e fraternidade”, unindo os setores mais baixos da sociedade contra a monarquia. Ao assumir o poder, a classe burguesa torna a ciência a nova base de orientação, não sendo mais os fenômenos explicados pela fé. Até 1830, houve tensões entre o regime antigo e o novo; após esse período, são a pequena burguesia e o proletariado que se voltam contra a burguesia, o que culminou, em 1848, na Revolução Proletária, quando se exacerbam as reivindicações pela efetivação dos ideais burgueses e pela melhoria das condições de trabalho e da participação política. Conforme Galuch (1996, p. 81),

A revolução proletária de fevereiro de 1848 conseguiu instaurar a II República, que, por sua vez, instaurou o sufrágio universal. Os proletários, unidos à pequena burguesia, lutavam contra a corrupção e a dominação da burguesia industrial e financeira. Desencadeou-se, assim, um enfrentamento entre as classes que haviam se unido para combater os poderes feudais. [...] a burguesia encontrou nas massas populares não seu antigo e fiel aliado, mas um parceiro infiel, insatisfeito com sua condição de vida e um exímio perturbador da ordem.

Após a contenção da revolução, a ciência, antes tida como única verdade, já não corresponde às necessidades da burguesia que passa de revolucionária à reacionária e necessita da conciliação entre ciência e fé para conter a classe proletária, ou seja, o ensino deve ser alterado para a defesa de todo o sistema e a escola pública, que já fazia parte do discurso de 1789, passa a ser necessária. A escola pública, portanto, é criada nesse contexto, com a função de formar o cidadão dessa nova sociedade, a qual deveria ter a nação como algo a ser defendido. Assim, passa a fazer parte de seus conteúdos a moral cívica para garantir a coesão social, ou seja, a educação passa a ser um caminho para a sociedade manter seus valores

e, dessa forma, a si própria. Assim, os indivíduos pertencentes a essa sociedade são ensinados a defendê-la (GALUCH, 1996). Conforme Saviani (1989, p. 6),

O direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidara no poder: a burguesia. Tratava-se, pois, de construir uma sociedade democrática, de consolidar a democracia burguesa. Para superar a situação de opressão, própria do 'Antigo Regime', e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado 'livremente' entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância. Só assim seria possível transformar os súditos em cidadãos, isto é, em indivíduos livres porque esclarecidos, ilustrados. Como realizar essa tarefa? Através do ensino. A escola é erigida, pois, no grande instrumento para converter os súditos em cidadãos.

A função atribuída à educação de formar os indivíduos para a cidadania está no âmago do surgimento da escola pública, mediante um contexto em que havia a necessidade de uma formação que tornasse o indivíduo um cidadão com interesses individuais e coletivos.

Ao ser criada, a escola popular assumiu dupla função: por um lado, a tarefa de proporcionar o desenvolvimento da inteligência e a divulgação das ciências modernas, fundamental para o mundo do trabalho, que é o mundo da competição; por outro, a função de desenvolver sentimentos que, ligando o cidadão ao Estado, o preparassem para o cumprimento de deveres cívicos, fundados na unidade, no interesse comum e na solidariedade (GALUCH, 1996, p. 83).

A contradição entre o individual e o coletivo, fundamental na natureza do novo cidadão dessa sociedade, marca a fragmentação do indivíduo (MARCUSE, 2006). Conforme a sociedade capitalista se desenvolveu, alteraram-se elementos necessários à sua sobrevivência; a organização da produção e a do consumo são repensadas no sentido de garantir o aumento da mais-valia e a acumulação de capital. Dadas as bases exploratórias desse sistema, teremos, no fim do século XIX e meados do século XX, o taylorismo e o fordismo, ambos considerados 'aperfeiçoamentos' da organização da produção, que expressam, gradualmente, a expropriação do saber operário pela intensificação da divisão do trabalho.

No fim do século XIX e no início do século XX, o taylorismo estabeleceu novos rumos no modo de organização do trabalho. Frederick W. Taylor realizou estudos sobre os movimentos necessários aos trabalhadores para a execução de

cada operação na indústria, de modo a aumentar a produção por meio da intensificação do trabalho. Segundo Taylor (1990, p. 53),

[...] agora está esclarecido existir uma ciência até mesmo nas mais elementares formas de trabalho que se conhecem. Acredito também que, quando o homem selecionado tiver sido treinado para o trabalho, de acordo com essa ciência, os resultados obtidos devem ser consideravelmente maiores do que os alcançados no sistema por *iniciativa e incentivo* (grifo do autor).

Como expõe em sua obra *Princípios da administração científica* (TAYLOR, 1990), ele afirma que suas proposições seriam convertidas em benefícios ao trabalhador; intensificam-se, todavia, o trabalho e a expropriação do saber-fazer operário. Ao se apropriar do modo como realiza o trabalho, com a finalidade de aumentar a produção e, portanto, de atingir o interesse e de beneficiar o capital, a diminuição do tempo utilizado para realizar as ações no trabalho não significou a necessidade de menos trabalho; ao contrário, aumentou-o, já que “a adoção generalizada da administração científica poderá, no futuro, prontamente dobrar a produtividade do homem médio, empregado no trabalho industrial” (TAYLOR, 1990, p. 102). Trata-se, portanto, da apropriação do conhecimento do proletário convertida aos interesses do capitalista, bem como de uma consequente divisão, ainda mais intensa, do trabalho manual e do trabalho intelectual, restando ao trabalhador a simples execução de tarefas, sem compreendê-las e, tampouco, sem entender a sua situação no processo.

A ‘direção científica’ foi responsável por esse conhecimento; o operário ficou, cada vez mais, à mercê do controle do capital representado pelos vários agentes que fragmentam o trabalho e por aqueles que o executam. A divisão entre trabalho intelectual e trabalho material age como meio de autoconservação da dominação, pois garante a disseminação de uma razão por meio da imposição de uma dada realidade social. Segundo Adorno e Horkheimer (1985, p. 34-35),

A divisão do trabalho, em que culmina o processo social da dominação, serve à autoconservação do todo dominado. Dessa maneira, porém, o todo enquanto todo, a ativação da razão a ele imanente, converte-se necessariamente na execução do particular. A dominação defronta o indivíduo como o universal, como a razão na realidade efetiva. O poder de todos os membros da sociedade, que enquanto tais não têm outra saída, acaba sempre, pela divisão do trabalho a eles imposta, por se agregar no sentido justamente da

realização do todo, cuja racionalidade é assim mais uma vez multiplicada.

Pautando-nos em Adorno e Horkheimer (1985), compreendemos que essa divisão do trabalho atende à necessidade de reprodução de uma certa consciência, de uma razão que perpassa a coletividade. Desse modo, a organização da sociedade se projeta em todos os meios para a sua perpetuação, diluindo a liberdade e a consciência sobre o trabalho, já que o próprio conceito de trabalho se distancia do objeto original. Segundo Crochík (2003, p. 66),

A divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual já se apresentava na antiguidade e é fruto do movimento do esclarecimento; assim, ela é permeada quer pela necessidade de autoconservação, quer pela necessidade de liberdade, que se situa além da autoconservação. Quando a teoria serve à autoconservação, o faz também pela racionalidade que deve exigir menos sacrifícios, mas, como a autoconservação na história da civilização foi atrelada à dominação, ainda atualmente ela tende a servir à perpetuação da escravização. O trabalho, a autoconservação são necessários para a liberdade, mas se perpetuam em seu lugar.

Assim, o trabalho na sociedade é utilizado como um caminho contrário à liberdade e ao esclarecimento. Conforme a estrutura capitalista demanda a alteração da organização da produção para a continuidade de sua existência, intensifica-se a divisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual e a dominação.

Os diferentes sistemas de organização da produção expressam uma das contradições do sistema capitalista, ou seja, a necessidade constante de aumento da acumulação e da mais-valia, implicando, diretamente, no aumento do desemprego por conta da decrescente demanda do trabalho vivo. Essa contradição é a base das crises do capital, que trazem soluções momentâneas, visto que o problema se encontra na base do sistema. Conforme Lima (2009, p. 7),

[...] o aumento da produção eleva a quantidade de consumidores, mas cria barreiras ao consumo de toda a produção, entre outros motivos, pelo aumento do exército industrial de reserva. Pode-se ver então a dissociação entre a produção e as necessidades sociais, ou seja, a autonomização da produção de valor em relação à realização dos valores de uso. Essa contradição será ampliada com o surgimento de novas formas assumidas pelo capital na circulação e com os novos mecanismos encontrados pelo sistema para superar suas barreiras imanentes. Essa superação, entretanto, é sempre momentânea, já que seu efeito é apenas adiar o problema da crise,

sem resolver a contradição básica do modo de produção que tem na criação de valor, e não no atendimento das necessidades sociais, seu objetivo último.

Tomando as colocações do autor e as questões apresentadas até aqui, podemos refletir sobre como o desenvolvimento da sociedade, no sentido de seu progresso técnico, não representou a melhoria na vida dos indivíduos; ao contrário, tornou-se instrumento de ampliação da exploração do homem e de piora nas desigualdades. A intensificação da luta pela existência gerada nessa estrutura distancia a efetivação da possibilidade de que todos tenham uma vida digna, sendo que a irracionalidade, convertida em razão disseminada, auxilia esse processo. Marcuse (1967, p.14) afirma o seguinte:

Não obstante, essa sociedade é irracional como um todo. Sua produtividade é destruidora do livre desenvolvimento das necessidades e faculdades humanas; sua paz, mantida pela constante ameaça de guerra; seu crescimento, dependente da repressão das possibilidades reais de amenizar a luta pela existência.

Compreende-se que essa estrutura social assume o trabalho – da forma que já é possível ser superado se também a base da sociedade assim fosse – como necessário e imprescindível à existência do homem e da própria sociedade. Nos moldes atuais, porém, o trabalho não se volta à garantia da existência, mas à acumulação de riquezas para alguns e ao sacrifício para outros. Na medida em que não há a garantia da existência, a liberdade também permanece longe de se concretizar. Crochík (2003, p. 65) afirma que

Uma sociedade que não tenha dado conta da produção necessária, por meio do trabalho, à satisfação das necessidades de seus indivíduos não é propícia à liberdade. A carência é sua inimiga. Claro, a liberdade é histórica, e quanto mais as forças produtivas avançam, mais ela se torna real, mas como a sociedade também tem progredido em sua forma de dominação, a liberdade só pode se constituir em oposição à forma social estabelecida. O avanço obtido pelo progresso, que permite uma vida mais digna, deve ser irmanado com a felicidade e a liberdade que já seriam possíveis, como negação determinada, e não com a felicidade e a liberdade existentes. O usufruir dessas últimas fortalece a resignação. A felicidade, na sociedade existente, só é possível na negação de todo sofrimento que essa sociedade gera, e assim é permeada por esse mesmo sofrimento, e a alienação psíquica e a alienação social, ainda que não se confundam, trabalham para o mesmo senhor.

A questão trazida pelo autor nos direciona à compreensão de que o trabalho está ligado à dominação, pois o progresso e a técnica são conduzidos pelos interesses daqueles a quem pertencem o domínio e o poder. Ao constatar que o trabalho não é um fim em si mesmo e está ligado à produção da mais-valia, do acúmulo de riqueza e da dominação, podemos ir além do que está dado. Para tanto, pensar uma sociedade livre e esclarecida, demanda a alteração de como o trabalho, a liberdade e o progresso são entendidos e se constituem, ou seja, um realinhamento dos objetivos da sociedade. Conforme Crochík (2003, p. 68),

A ideologia da necessidade do trabalho para o desenvolvimento social é em nossa sociedade, cujas relações de produção são anacrônicas, mentira manifesta. O trabalho, como dito antes, é importante na ausência de bens necessários à sobrevivência. Com o avanço das forças produtivas, com o acúmulo de riquezas e conhecimentos, com o desenvolvimento da tecnologia, já seria possível eliminar a miséria da face da Terra, mas quanto mais isso é possível, mais a distância entre ricos e pobres aumenta, continuando a indicar a apropriação por alguns do que já poderia ser destinado a todos. Isso implica que os problemas relativos à pobreza existente não são de cunho econômico, mas político.

Mediante o exposto sobre o trabalho e a sua divisão, passamos a refletir acerca da relação entre as mudanças na organização da produção e a educação. Conforme altera-se a organização da produção, o tipo de trabalhador também é adaptado às novas exigências dessa sociedade e a educação dada a este homem corresponderá aos mesmos aspectos que caracterizam o trabalho. Nesse sentido, intensifica-se a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual que, de modo geral, significa a intensificação da expropriação do saber daqueles que passam apenas a executar tarefas.

Podemos destacar que o indivíduo passa a ser entendido como um homem que fará parte do processo produtivo, para o qual o domínio do conhecimento elaborado não tem a mesma importância de outrora. Para a adaptação e a aceitação da realidade dada, o conhecimento mais relevante é o saber técnico (MARCUSE, 1967).

Desde a manufatura até o fordismo, é possível analisar como, ao longo do tempo, o capital foi expropriando do homem o seu conhecimento e a sua possibilidade de esclarecimento; quanto mais desenvolvida essa sociedade está,

mais se difunde a necessidade do trabalho e menos condições dignas de existência nos restam. A cada crise, o capital intensifica a repressão e a dominação dos indivíduos; a educação usada como meio de formar para as novas necessidades do capital se vê, cada vez mais, ligada ao trabalho, à vivência e à adaptação.

Como podemos refletir, o trabalho da forma como apresenta Marx (1980) difere-se da forma como se apresenta na atualidade, pois o domínio da natureza permitiu ao homem dominar e explorar outros homens. A divisão do trabalho, utilizada como meio de garantir a dominação, leva-nos a questionar como essa mesma divisão se evidencia e repercute na formação dos professores. Qual é o papel exercido pelo livro didático na divisão do trabalho intelectual e material do docente? Como o processo de expropriação do saber se refletiu na formação de professores? Essas são questões que, ao longo da pesquisa, buscamos responder, conforme novos elementos são apresentados.

### 3. NOVAS NECESSIDADES DECORRENTES DA ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO DE PRODUÇÃO

*Reformas pedagógicas isoladas, embora indispensáveis não trazem contribuições substanciais. Poderiam até em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação diante do poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre ela (ADORNO, 1996, p. 388).*

Considerando esse trecho da obra *Teoria da semicultura* (ADORNO, 1996), refletimos sobre como o processo de reestruturação do modo de produção capitalista, ocorrido no início da década de 1970 e, principalmente, nos anos 1990, altera os padrões de homem e de formação necessários à sociedade, bem como quais são as suas implicações na constituição dos indivíduos. Destacamos a demanda de um novo perfil de professor, evidenciando a sua finalidade e os seus fundamentos.

Diante de grandes níveis de produção de mercadorias e da falta de consumidores, ou seja, diante de uma crise do sistema capitalista, o modelo fordista, cuja principal característica é a rigidez, torna-se ineficaz. A partir da década de 1970, o capital foi reestruturado: passou de um padrão rígido de produção para um flexível. Segundo Harvey (2003, p. 135),

De modo mais geral, o período de 1965 a 1973 tornou cada vez mais evidente a incapacidade do fordismo e do keynesianismo de conter as contrações inerentes ao capitalismo. Na superfície, essas dificuldades podem ser melhor apreendidas por uma palavra: rigidez. Havia problemas com a rigidez dos investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo em sistemas de produção em massa que impediam muita flexibilidade de planejamento e presumiam crescimento estável em mercados de consumo invariantes. Havia problemas de rigidez nos mercados, na alocação e nos contratos de trabalho (especialmente no setor chamado 'monopolista'). E toda tentativa de superar esses problemas de rigidez encontrava a força aparentemente invencível do poder profundamente entrincheirado da classe trabalhadora – o que explica as ondas de greves e os problemas trabalhistas do período 1968-1972.

É notável que esse modelo caracterizado pela rigidez impedia o “livre mercado”, o que não era adequado aos interesses do capital, portanto a

necessidade de um novo modo de organização da produção levou ao toyotismo, sistema cuja flexibilização e integração são suas características fundantes. Diferentemente da rigidez do sistema fordista, o modelo flexível de produção prevê estoques baixos e produção mediante demanda, acompanhados de um grande esforço para a criação de necessidades nos indivíduos tendo em vista o consumo (GALUCH, 2004).

A flexibilização se faz presente no contexto da falta de demanda para produtos industrializados e da manifestação dos desgastes físico e emocional por parte dos trabalhadores. Em oposição ao Estado de bem-estar social, instala-se o Estado mínimo que se caracteriza pelo máximo controle e mínimo investimento, pelas parcerias público-privado, pelas privatizações, pela terceirização e pela intensificação do trabalho morto. O *Caminho para a Servidão*, de Hayek (1945), inaugura uma nova fase do capitalismo, na qual as ideias liberais voltam à discussão sob uma nova roupagem: o neoliberalismo<sup>10</sup> – o novo norte dessa sociedade. Se a palavra que definia o modelo antigo era rigidez, o que define o novo modo de produção é a flexibilidade. Nas palavras de Harvey (2003, p. 140),

*A acumulação flexível*, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (grifo do autor).

A formação de professores, assim como as outras áreas da sociedade, sofre alterações com as mudanças providas desse momento histórico. O Brasil, na década de 1970, estava em meio à Ditadura Militar (1964-1985), período marcado pelo tecnicismo na educação, prevalecendo a institucionalização do ensino técnico, a interferência e os investimentos norte-americanos (SAVIANI, 2013). Segundo, Saviani (2013, p. 367-368),

A adoção do modelo econômico associado-dependente, há um tempo consequência e reforço da presença das empresas internacionais, estreitou os laços do Brasil com os Estados Unidos.

---

<sup>10</sup> O Neoliberalismo se caracteriza da seguinte maneira: ideologia do Liberalismo Clássico e do pensamento conservador aplicado ao capitalismo atual (MORAES, 2001).

Com a entrada dessas empresas, importava-se também o modelo organizacional que as presidia. E a demanda de preparação de mão de obra para essas empresas associada à meta de elevação geral da produtividade do sistema escolar levou à adoção daquele modelo organizacional no campo da educação. Difundiram-se, então, ideias relacionadas à organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo), ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento (behaviorismo) que, no campo educacional, configuram uma orientação pedagógica que podemos sintetizar na expressão 'pedagogia tecnicista'.

Desse modo, a educação é utilizada para formar um "novo cidadão", que atenda às novas necessidades da organização do trabalho e da produção. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, estabelecida pela Lei n.º 4.024/61 (BRASIL, 1961), já não condizia com as novas demandas na educação; por isso, em 1971, é estabelecida uma nova LDB por meio da Lei n.º 5.692/71, que reformulou a anterior. A partir desse momento, a formação de professores, anteriormente realizada pelas Escolas Normais, foi substituída pela habilitação específica em Magistério.

Art. 29. A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos.

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério: a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau; b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

§ 1º Os professores a que se refere a letra a poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.

§ 2º Os professores a que se refere a letra b poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

§ 3º Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores.

Art. 31. As licenciaturas de 1º grau e os estudos adicionais referidos no § 2º do artigo anterior serão ministrados nas universidades e demais instituições que mantenham cursos de duração plena (BRASIL, 1971).

As alterações na formação de professores refletem as adequações na organização do ensino o qual passa a ser focado na formação de técnicos. Essas alterações provindas da LDB refletem a ampliação dos ideais do regime militar, pois o ensino superior já havia sido alterado por meio da Lei n.º 5.540/68 (BRASIL, 1968), aumentando o controle político das universidades públicas e a inscrição de alunos nas universidades privadas, contribuindo para o controle ideológico e para a disseminação de valores da época sob o discurso da formação de um 'novo' cidadão. O Curso de Pedagogia teve seu currículo modificado e dividido em duas habilitações: a primeira era específica de magistério; a outra estava relacionada à formação de especialistas em educação (diretores, orientadores educacionais etc.) (TANURI, 2000).

Essa fragmentação do curso refletia a tendência tecnicista, que acabou por conduzir a uma grande diversificação de disciplinas, específicas de cada habilitação – por exemplo, Psicologia da Criança, Psicologia do Desenvolvimento do Pré-Escolar, Problemas da Aprendizagem –, e a um evidente prejuízo no que diz respeito às questões concretas da escola de 1º grau (TANURI, 2000, p. 81).

Essas alterações na formação docente implicaram uma desestruturação da docência e de outras áreas. Assim, as alterações no modo como se organiza a produção repercutem nas relações entre os homens para além do espaço de trabalho, o que inclui a sua formação (ADORNO, 1995). Apesar das novas tecnologias reduzirem o tempo das operações, amplia-se o tempo que o homem as utiliza; o espaço destinado ao trabalho também é ampliado, passando a ocupar todos os espaços. Novamente, a razão da sociedade capitalista converte uma possibilidade de diminuição do labor em ampliação da exploração e da dominação do homem. Como explica Alves (2011, p. 93),

A tempestade de ideologias parece acompanhar a presença totalizadora do trabalho abstrato, que se virtualiza, sai do local de trabalho e preenche espaços do lazer e do lar. O tempo de vida tornou-se mera extensão do tempo de trabalho. Na medida em que o espaço da empresa se desterritorializou, ele se estendeu, ao mesmo tempo, para além do local de trabalho, com as novas tecnologias de comunicação e informação contribuindo para que as tarefas do trabalho estranhado invadissem a esfera doméstica.

O modo pelo qual o progresso e a técnica estão a serviço do capital resulta em ampliação da dominação por meio da repressão e da ideologia. Assim, demonstra-se que “o que os homens querem aprender da natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e aos homens” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 20). Mediante o aumento da miséria, da fome e da desigualdade, a irracionalidade da razão burguesa é evidenciada em cada novo aparato criado, em cada promessa de melhoria na qualidade de vida e de liberdade, provinda da técnica. Marcuse (1967, p. 24) assim se pronuncia:

A liberdade de empreendimento não foi de modo algum, desde o início, uma vantagem. Quanto à liberdade de trabalhar ou morrer à míngua, significou labuta, insegurança e temor para a grande maioria da população. Se o indivíduo não mais fosse compelido a se demonstrar no mercado como um sujeito econômico livre, o desaparecimento desse tipo de liberdade seria uma das maiores conquistas da civilização. Os processos tecnológicos de mecanização e padronização podem liberar energia individual para um domínio de liberdade ainda desconhecido, para além da necessidade. A própria estrutura da existência humana seria alterada; o indivíduo seria libertado da imposição, pelo mundo do trabalho, de necessidades e possibilidades alheias a ele; ficaria livre para exercer autonomia sobre uma vida que seria sua. Se o aparato produtivo pudesse ser organizado e orientado para a satisfação das necessidades vitais, seu controle bem poderia ser centralizado; tal controle não impediria a autonomia individual, antes tornando-a possível.

O indivíduo, nessa sociedade, passa a ter a sua vida flexibilizada e integralizada pelo trabalho; a incerteza se torna a definição do que rege os rumos dos indivíduos; nessa disseminação das incertezas, eles vão recebendo a responsabilidade pelo presente e pelo seu futuro. Segundo Lipovetsky e Serroy (2011, p. 21), “A família, a identidade sexual, as relações entre os gêneros, a educação dos filhos, a moda, a alimentação, as novas tecnologias: a incerteza tornou-se a coisa mais bem partilhada do mundo”.

Essas alterações na organização da produção são concomitantes às alterações na formação dos indivíduos. Essa sociedade de “oportunidades” precisa adequar os seus indivíduos às novas formas de garantir a sua manutenção, portanto a racionalização, a competitividade, o individualismo são elementos fundamentais na formação do cidadão “racional”. A razão do indivíduo, que, em sua origem, perpassa

pela crítica, converte-se em resignação e em adaptação ao sistema, tornando-se a racionalidade da própria sociedade. Nas palavras de Marcuse (1999, p. 97),

A racionalidade individualista nasceu como uma atitude crítica e de oposição que derivava a liberdade de ação da liberdade irrestrita de pensamento e consciência e media todos os padrões e relações sociais pelo interesse próprio racional do indivíduo. Ela transformou-se na racionalidade da competição em que o interesse racional foi substituído pelo interesse de mercado, e a conquista individual foi absorvida pela eficiência. Acabou em submissão padronizada ao aparato que ela própria criou e que tudo abrange. Este aparato é a personalização e o túmulo da racionalidade individualista, mas esta última exige agora que a individualidade desapareça. Racional é aquele que mais eficientemente aceita e executa, o que lhe é determinado, que confia seu destino às grandes empresas e organizações que administram o aparato.

Na década de 1990, as ideias sobre a organização da produção se intensificam em uma escala mundial; agências e organismos internacionais realizaram papel preponderante nesse sentido. Nesse contexto, organizações internacionais criadas no período pós-guerra com o objetivo de financiamento, de elaboração e de regulação de normas para os países elaboram agendas de eventos nos quais são produzidos documentos que passam a nortear as políticas públicas, sobretudo as de países pobres, com a finalidade de expansão do neoliberalismo e de reforma do estado na América Latina, como previsto no Consenso de Washington (1989). Tais documentos são financiados por agências internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Banco Mundial, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (MAUÉS, 2003).

No Brasil, por exemplo, esses documentos – com destaque para o relatório *Educação: um tesouro a descobrir* (DELORS, 1998) e para o *Relatório sobre o desenvolvimento mundial: o Estado em um mundo em transformação* (BANCO MUNDIAL, 1997) – fundamentam documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998a), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998c), o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998b), os Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 2002a) entre outros, os quais garantem aspectos que respondem à formação para o atendimento das demandas sociais. As propostas apresentadas nesses documentos afirmam, constantemente, a relevância da educação e das parcerias entre diferentes

organizações públicas e privadas para a efetivação dos novos modelos de indivíduo e de sociedade a serem constituídos. Conforme Delors (1998, p.155-156),

A educação constitui inegavelmente uma dessas respostas e, sem dúvida, a mais fundamental. É preciso inscrever a cooperação em matéria de educação no contexto mais geral dos esforços a serem levados a cabo pela comunidade internacional, para suscitar uma tomada de consciência do conjunto dos problemas a resolver e procurar consensos sobre questões que exigem uma ação combinada. Tal ação supõe a participação de múltiplos parceiros: organizações internacionais e intergovernamentais, governos, organizações não-governamentais, mundo da indústria e dos negócios, organizações profissionais e sindicais e, evidentemente, no domínio que nos ocupa, os atores do sistema educativo e do mundo intelectual.

Nesse relatório, observa-se uma proposta de formação voltada ao desenvolvimento de competências e de habilidades, uma proposta de educação voltada à coesão social, à harmonia entre os indivíduos, apregoando que cada um é responsável por seu sucesso ou por seu fracasso em uma sociedade que, para se manter, demanda indivíduos que sejam solidários e competitivos (GALUCH; SFORNI, 2011). Nesse sentido, as proposições à formação reiteram a afirmação de Adorno e Horkheimer (1985, p. 78): “A razão pura tornou-se irrazão, o procedimento sem erro e sem conteúdo”. A formação desses indivíduos não se faz com a apropriação da cultura, mas por meio da resiliência, da aptidão para o enfrentamento das situações de incertezas produzidas pela sociedade.

Conscientes disto, e no âmbito deste relatório, fomos levados a retomar e a atualizar o conceito de educação ao longo de toda a vida, de modo a conciliar a competição que estimula, a cooperação que reforça e a solidariedade que une. A tensão entre o extraordinário desenvolvimento dos conhecimentos e as capacidades de assimilação pelo homem. A Comissão não resistiu à tentação de acrescentar novas disciplinas, como o conhecimento de si mesmo e dos meios de manter a saúde física e psicológica, ou mesmo matérias que levem a conhecer melhor e preservar o meio ambiente natural. Contudo, os programas escolares estão cada vez mais sobrecarregados. É necessário, pois, optar, com a condição de preservar os elementos essenciais de uma educação básica que ensine a viver melhor, através do conhecimento, da experiência e da construção de uma cultura pessoal (DELORS, 1998, p. 15).

Ao alterar o modelo de produção rígido para o flexível, alteram-se os modelos de homem e de formação para a adaptação às condições vigentes. Ao nos

referirmos à formação, é necessário pensarmos que, a partir de uma necessidade de formação, existe uma demanda por um tipo específico de indivíduo e, portanto, também de professor. Segundo Adorno (1995), a semicultura tem a função de dar às massas a ilusão da liberdade, sem diferença de classe. Do mesmo modo como foi expropriado o conhecimento do trabalhador, o aluno e o professor passaram por esse processo. Se antes o professor era responsável pela transmissão do conhecimento científico, na sociedade do “conhecimento”, todos podem aprender e ensinar, todos podem ser educandos e educadores:

O professor deve estabelecer uma nova relação com quem está aprendendo, passar do papel de 'solista' ao de 'acompanhante', tornando-se não mais alguém que transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber, guiando mas não modelando os espíritos, e demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar toda a vida (DELORS, 1998, p. 155).

Observa-se uma clara alteração no modo como o professor deve agir diante dos processos de ensino e de aprendizagem, pois, ao ser acompanhante, não será mais a figura que exerce autoridade no processo de apropriação da cultura, quando esta se volta ao viver, à adaptação à realidade, de modo a resolver problemas da comunidade. No Relatório Delors, podemos ler o seguinte:

O aparecimento e desenvolvimento de 'sociedades da informação', assim como a busca do progresso tecnológico que constitui, de algum modo, uma tendência forte dos finais do século XX, sublinham a dimensão cada vez mais imaterial do trabalho e acentuam o papel desempenhado pelas aptidões intelectuais e cognitivas. Já não é possível pedir aos sistemas educativos que formem mão-de-obra para empregos industriais estáveis. Trata-se, antes, de formar para a inovação pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações. (DELORS, 1998, p. 20-21).

A cultura voltada ao processo de adaptação é a expressão da semicultura, que se trata de uma formação que deforma o indivíduo, tornando-o estranho a tudo, inclusive a si mesmo; ela transforma a cultura em mera adaptação social e distancia os indivíduos da autonomia e do esclarecimento. Segundo Adorno (1996, p. 389),

[...] nos casos em que a cultura foi entendida como conformar-se à vida real, ela destacou unilateralmente o momento da adaptação, e impediu assim que os homens se educassem uns aos outros. Isso se

fez necessário para reforçar a unidade sempre precária da socialização e para colocar fim aquelas explosões desorganizadoras que, conforme é óbvio, se produzem às vezes justamente onde já está estabelecida uma tradição de cultura espiritual autônoma. E a ideia filosófica de formação que a ela corresponderia se dispôs a formar de maneira protetora a existência. Havia um duplo propósito: obter a domesticação do animal homem mediante sua adaptação interpares e resguardar o que lhe vinha da natureza, que se submete à pressão da decrépita ordem criada pelo homem.

Para responder às constantes mudanças e incertezas criadas pela sociedade, o professor, na lógica do capital, deve ter padrões flexíveis aplicados à sua prática e, assim, além de se capaz de formar um indivíduo polivalente, resiliente, empreendedor, solidário e competitivo, ele próprio precisa apresentar tais características. A formação do professor, mediante os interesses da sociedade industrial desenvolvida, não passa, necessariamente, pelo conhecimento, mas pelas competências e habilidades demandadas e convenientes à sociedade. O professor precisa ser formado para que possa ensinar os indivíduos a se adequarem aos novos paradigmas da sociedade, ou seja, a se sentirem responsáveis por si mesmos:

A ideologia do autoempreendedorismo é a solução fictícia à crise estrutural do mercado de trabalho capitalista. Nesta ótica ideológica, cada um deverá se sentir responsável por sua saúde, por sua mobilidade, por sua adaptação aos horários variáveis, pela atualização de seus conhecimentos (ALVES, 2011, p. 104).

Mediante uma sociedade em que os indivíduos são responsabilizados por toda a sua sorte, a cultura em sua forma original, como um caminho para a emancipação, torna-se perigosa, pois o esclarecimento pode condenar essa sociedade ao fim. A formação e a ação do professor, portanto, concretizam-se no sentido de aceitação e de reprodução do sistema existente. Sobre a qualidade da formação dos professores, Delors (1998, p. 27-29) menciona o seguinte:

A qualidade da formação pedagógica e do ensino depende em larga medida da qualidade dos meios de ensino e, em especial, dos manuais. [...] A tecnologia pode lançar pontes entre países industrializados e os que não o são, e levar professores e alunos a alcançar níveis de conhecimento que, sem ela, nunca poderiam atingir. Meios de ensino de qualidade podem ajudar os professores com formação deficiente a melhorar tanto a sua competência pedagógica como o nível dos próprios conhecimentos.

Aderindo a essa visão flexibilizada de professor, de educação e de sociedade, surgem pedagogias que fazem crítica à educação que não está em conformidade com as exigências da sociedade; podemos citar as de Morin (2000) e de Perrenoud (2000). São críticas no sentido de reorganizar a sociedade, de realizar a sua manutenção, sem que os seus fundamentos sejam alterados. À medida que tecem críticas à organização, abstêm-se da crítica às condições objetivas. Há sempre a defesa da necessidade de reformas para a garantia do “desenvolvimento” e da coesão social.

O ensino ao longo de toda a vida opõe-se, naturalmente, à mais dolorosa das exclusões – a exclusão devido à ignorância. As mudanças operadas a nível das tecnologias da informação e da comunicação – a que também se dá o nome de revolução informática – agravam, ainda mais, o perigo e atribuem ao ensino um papel crucial na perspectiva do século XXI. **Todas as reformas educativas deviam, por consequência, vir acompanhadas por uma tomada de consciência dos perigos da exclusão e por uma reflexão sobre a necessidade de preservar a coesão social** (DELORS, 1998, p. 232, grifo nosso).

Na visão do autor, a exclusão pela não utilização das tecnologias é um ponto crucial a ser alterado; para tanto, ele trata do papel das reformas educacionais no sentido de alertar e de prevenir esse tipo de exclusão. No entanto, a necessidade da utilização das novas tecnologias se atrela à questão da integração; integrar à realidade, aos valores estabelecidos, ao meio como está organizado (ADORNO, 1995). Para formar para a integração, foca-se na adaptação; expropria-se do professor a autoridade do conhecimento e o livro didático expressa a intencionalidade de formação que se vai constituindo por meio dos documentos orientadores e das políticas públicas até chegar ao material e aos documentos a que o professor tem acesso.

Em propostas de práticas pedagógicas analisadas, no lugar do ensino pelo professor, institui-se a organização de situações em que o aluno, por si, se torna o seu próprio guia; a autoridade tradicional, quer seja a do conhecimento, quer seja a do professor, é negada em nome da formação para a autonomia e criticidade que impõe a autoridade de outros meios, sendo a do livro didático, na escola, uma das principais (GALUCH; CROCHÍK, 2016, p. 7).

Mediante as questões aqui expostas, é possível compreender que o modelo de produção fordista, caracterizado pela rigidez, já não respondia às necessidades do contexto da década de 1970; assim, um novo modelo foi sendo implantado. O toyotismo, um modelo de produção flexível, altera a organização do processo de produção de mercadorias e, conseqüentemente, da educação, em busca da adaptação dos indivíduos às novas demandas na organização da produção. Marcuse (1967, p. 28) afirma que

Quanto mais racional, produtiva, técnica e total se torna a administração repressiva da sociedade, tanto mais inimagináveis se tornam os modos e os meios pelos quais os indivíduos administrados poderão romper sua servidão e conquistar sua própria libertação [...]. Toda libertação depende da consciência da servidão e o surgimento dessa consciência é sempre impedido pela predominância de necessidades e satisfações que se tornaram em grande proporção, do próprio indivíduo.

Desse modo, quanto mais desenvolvida é a sociedade, maiores se tornam os dispositivos de controle para a supressão dos indivíduos que a ela pertencem. Desde a década de 1990, uma intensa influência de organismos internacionais é observada na formulação e na avaliação de políticas públicas nos países pobres. Dentre tais influências, temos a interferência no padrão de professor necessário para formar 'cidadãos' com as competências necessárias para a integração nessa sociedade.

No trecho destacado no início deste texto, Adorno critica o fato de que as reformas pedagógicas, por não considerarem as condições objetivas pelas quais somos influenciados, limitam as mudanças, embora haja a crítica ao que está posto.

Quando nós nos voltamos ao perfil esperado do professor para agir na atualidade, é possível perceber que as alterações na formação dele mantém estreita relação com a formação requerida na atualidade. As reformas propostas têm a finalidade de garantir a coesão social, a harmonia e a adequação das pessoas a uma sociedade que, por meio da exploração do homem, continua mantendo-se.

### **3.1 O PERFIL DO PROFESSOR A PARTIR DA DÉCADA DE 1990**

Iniciam-se nas décadas de 1980 e de 1990, no momento de reestabelecimento da democracia no Brasil, alterações nos projetos econômicos e, conseqüentemente, nos educacionais. Esse movimento não é local; provém de outros países, principalmente dos Estados Unidos que disseminam influências nos setores político, econômico, social, educacional etc. (MAUÉS, 2003). Nesse contexto, defende-se a descentralização do Estado como financiador e executor de seus setores, de modo a manter certo controle sobre eles. Para realizar tal feito, o principal elemento são as privatizações. A partir da década de 1990, essas medidas foram amplamente adotadas, sendo que, em novembro de 1995, foi publicado o *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*, cujo conteúdo apresenta uma nova organização da administração pública.

No plano econômico o Estado é essencialmente um instrumento de transferências de renda, que se torna necessário dada a existência de bens públicos e de economias externas, que limitam a capacidade de alocação de recursos do mercado. Para realizar essa função redistribuidora ou realocadora o Estado coleta impostos e os destina aos objetivos clássicos de garantia da ordem interna e da segurança externa, aos objetivos sociais de maior justiça ou igualdade, e aos objetivos econômicos de estabilização e desenvolvimento. Para realizar esses dois últimos objetivos, que se tornaram centrais neste século, o Estado tendeu a assumir funções diretas de execução. As distorções e ineficiências que daí resultaram deixaram claro, entretanto, que reformar o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado. Daí a generalização dos processos de privatização de empresas estatais. Neste plano, entretanto, salientaremos um outro processo tão importante quanto, e que no entretanto não está tão claro: a descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica (BRASIL, 1995, p. 17-18).

Além das alterações na administração do Estado, aplicam-se à educação novos padrões de formação que objetivam um cidadão ativo, flexível e polivalente, alinhando as necessidades sociais aos conteúdos escolares e, sobretudo, às concepções de ensino e de aprendizagem. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n.º 9.394/96, altera a formação de professores, dividindo-a em duas categorias que evidenciam uma formação mais ligeirada e voltada à prática (SAVIANI, 2009). De acordo com essa lei,

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas (BRASIL, 1996).

Assim, a formação docente passa a evidenciar um aspecto mais prático, flexível, que esteja em consonância com as demandas econômicas, gerando grande prejuízo à formação cultural dos docentes (SAVIANI, 2013). As reformas na formação de professores não deixam de lado as questões econômica e política e são entendidas em um movimento internacional para consonância de ações na América Latina. Segundo Maués (2003, p. 99),

As reformas na formação de professores têm buscado traduzir uma preocupação básica a respeito do papel que esse profissional deve desempenhar no mundo de hoje. [...] pode-se observar que o movimento internacional tem indicado atualmente alguns elementos básicos que devem compor a arquitetura da formação de professores. Os elementos constitutivos desse novo receituário da formação são a 'universitarização'/profissionalização, a ênfase na formação prática/validação das experiências, a formação continuada, a educação a distância e a pedagogia das competências. As

reformas em curso têm, de modo geral, contemplado tais aspectos. Destaque-se, porém, que existe uma relação entre as escolhas teóricas de abordagem dessas categorias e o grau de autonomia que assume o Estado-Nação que vai realizar a reforma, ou seja, não são deixados de lado os aspectos políticos e econômicos que influenciam diretamente as escolhas e decisões no mundo da educação.

Considerando-se a ênfase dessa formação por competências, é preciso relembrar que não se trata de conteúdos e de conhecimentos em si, mas de um método que mobiliza saberes para a resolução de problemas (PERRENOUD, 2000). Dessa maneira, o perfil do professor do século XXI passa a ser traçado, como já destacado neste trabalho, como o de um indivíduo ativo, polivalente, que busca o seu aperfeiçoamento profissional, trabalhando em conjunto com a comunidade escolar, resolvendo conflitos e exercendo o ‘aprender a aprender’, o ‘aprender a fazer’, o ‘aprender a conviver juntos’ e o ‘aprender a ser’, como manda a “cartilha” internacional.

Utilizado como um meio para também formar o indivíduo dessa nova sociedade, o livro didático desempenha importante papel nessa tarefa. Nos documentos orientadores da educação brasileira, constantemente, os manuais didáticos e a sua qualidade são mencionados como fatores determinantes na qualidade do ensino e da aprendizagem. Constituído mediante as mesmas orientações que apresentamos até aqui, ele traduz o ideal de formação do aluno e do professor.

Definimos os manuais do professor como fonte para a coleta de dados para nossa análise por acreditarmos que eles podem revelar o tipo de formação docente esperada para a escola cuja atuação é defendida no sentido da formação de sujeitos participativos e “autônomos”, em um contexto no qual essa formação é a ideal para a preservação da ordem vigente, em vez de a mais adequada para o desenvolvimento humano. Nesse sentido, fazemos a análise dos dados coletados nesses manuais de modo a melhor compreendermos que formação esses manuais pressupõem daqueles que os utilizarão em sua prática pedagógica; além disso, questionamos o seguinte: a que projeto social esse perfil de formação docente atende? Essas são algumas questões que pretendemos responder ao final da pesquisa, porém alguns elementos vão delimitando-se conforme falamos sobre as histórias do livro didático, do manual do professor e dos elementos que permeiam sua composição e sua organização.

## 4. O LIVRO DIDÁTICO COMO ORIENTADOR DA PRÁTICA DOCENTE

### 4.1 A HISTÓRIA DO LIVRO DIDÁTICO

Para realizarmos o levantamento acerca da história do livro didático, utilizamos os dados apresentados por Brasil (2018) e por Freitag (1987). Os manuais didáticos, desde a sua origem, tinham o objetivo de didatizar o conhecimento de modo que pudessem ser transmitidos. A escolha do conteúdo desses manuais variava de acordo com a formação esperada, cuja oferta dependia da escola. Segundo Gatti Júnior (2004, p. 36),

Sua origem está na cultura escolar, mesmo antes da invenção da imprensa no final do século XV. Na época em que os livros eram raros, os próprios estudantes universitários europeus produziam seus cadernos de textos. Com a imprensa, os livros tornaram-se os primeiros produtos feitos em série e, ao longo do tempo a concepção do livro como 'fiel depositário das verdades científicas universais' foi se solidificando.

Com a invenção da prensa de Gutenberg, em 1450, houve um grande aumento na produção de livros e uma conseqüente ampliação do acesso às informações; porém os textos religiosos, como a Bíblia, ainda eram os principais a serem disseminados. No Brasil Colônia (1500-1822), um exemplo de conteúdo difundido pelos jesuítas era o *Ratio Studiorum*. Saviani (2013, p. 55) afirma que

O plano foi constituído por um conjunto de regras cobrindo todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino. Começava pelas regras do provincial, passava pelas do reitor, do prefeito de estudos, dos professores de modo geral e de cada matéria de ensino, chegava às regras da prova escrita, da distribuição de prêmios, do bedel, dos alunos e concluía com as regras das diversas academias.

Em 1808, com a chegada de Dom João VI e da família real portuguesa ao Brasil, há um grande avanço na cultura influenciada pelo padrão europeu da realeza e da corte portuguesa. Em 1810, com a instalação da Imprensa Régia, vão distinguindo-se dois grupos de autores, como evidencia Bittencourt (2004, p. 480):

Considerando o período entre 1810 e 1910, pode-se verificar uma mudança no perfil dos autores. Um primeiro grupo iniciou sua

produção a partir da chegada da família real portuguesa no Brasil, e suas obras foram produzidas pela Imprensa Régia, mas podemos identificar uma primeira 'geração' a partir de 1827, autores preocupados com a organização dos cursos secundários e superiores, apenas esboçando algumas contribuições para o ensino de 'primeiras letras'. Uma segunda 'geração' começou a se delinear em torno dos anos 1880, quando as transformações da política liberal e o tema do nacionalismo se impuseram, gerando discussões sobre a necessidade da disseminação do saber escolar para outros setores da sociedade, ampliando e reformulando o conceito de 'cidadão brasileiro', criando-se uma literatura que, sem abandonar o secundário, dedicaram-se à constituição do saber da escola elementar.

O livro didático, entendido como um meio de disseminação de conhecimentos, também mostra o seu potencial na escolha do quê e de como será transmitido, ou seja, ao delimitar essas categorias, ele se torna um meio de difusão de ideais. Segundo Bittencourt (2004, p. 319),

O conhecimento produzido por ele é categórico, característica perceptível pelo discurso unitário e simplificado que reproduz, sem possibilidade de ser contestado, como afirmam vários de seus críticos. Trata-se de textos que dificilmente são passíveis de contestação ou confronto, pois expressam 'uma verdade' de maneira bastante impositiva. Os livros didáticos merecem ser considerados e utilizados de acordo com suas reais possibilidades pedagógicas e cada vez mais aparece como um referencial, e não como um texto exclusivo, depositário do único conhecimento escolar posto à disposição para os alunos.

As principais mudanças na estrutura do livro didático no Brasil ocorrem a partir do século XX, dando forma à que temos acesso na atualidade. Em 1929, a criação do Instituto Nacional do Livro (INL) possibilitou a ampliação da produção e da legitimação do livro didático, preocupando-se com o controle do que é produzido. A Era Vargas (1930-1945) é reconhecida pelos importantes avanços na educação, um deles é a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública no ano de 1930. Em 1935, período antecedente ao Estado Novo (1937-1945), foi instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), cuja finalidade era controlar a produção e a circulação desse recurso de ensino.

Nesse momento, observa-se maior interesse do Estado no controle do livro didático que é utilizado para disseminar valores e preceitos da época, os quais reforçavam o nacionalismo. Como afirmam Miranda e Luca (2004, p. 124-125),

Naquele contexto, a despeito da diversidade de projetos políticos e culturais, reservava-se à educação lugar privilegiado na formação da nacionalidade, tarefa assumida pelo Ministério da Educação e Saúde, que não descuidou do controle do material educativo utilizado pela população escolar. Nesse sentido, a educação constituiu-se em veículo privilegiado para introdução de novos valores e modelagem de condutas, sobretudo com base nos mecanismos prescritivos no campo do currículo e do material instrucional, dentre os quais o livro didático emergia como peça ideológica fundamental, que desempenha importante papel estratégico na difusão dos valores apregoados pelo regime.

Com a necessidade de ampliar o controle sobre o livro didático, em 1945, por meio do Decreto-Lei n.º 8.460, o Estado estabelece algumas condições para a produção, a importação e a utilização desse material de apoio; inclusive, delega ao professor a escolha dos que serão utilizados pelos seus alunos. No capítulo IV desse Decreto, são apresentados os critérios mediante os quais um livro didático não seria autorizado; são os seguintes:

Art. 26. Não poderá ser autorizado o uso do livro didático:

a) que atente, de qualquer forma, contra a unidade, a independência ou a honra nacional;

**b) que contenha, de modo explícito ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime democrático;**

c) que envolva qualquer ofensa às autoridades constituídas, às forças armadas, ou às demais instituições nacionais;

d) que despreze ou escureça as tradições nacionais, ou tente deslustrar as figuras dos que se bateram ou se sacrificaram pela pátria;

**e) que encerre qualquer afirmação ou sugestão, que induza o pessimismo quanto ao valor e ao destino do povo brasileiro:**

f) que inspire o sentimento da superioridade ou inferioridade do homem de uma região do país, com relação ao das demais regiões;

g) que incite ódio contra as raças e nações estrangeiras;

**h) que desperte ou alimente a oposição e a luta entre as classes sociais e raças;**

i) que procure negar ou destruir o sentimento religioso, ou envolva combate a qualquer confissão religiosa;

j) que atente contra a família, ou pregue ou insinue contra a indissolubidade dos vínculos conjugais;

**k) que inspire o desamor à virtude, induza o sentimento da inutilidade ou desnecessidade do esforço individual, ou combata as legítimas prerrogativas da personalidade humana (BRASIL, 1945, grifo nosso).**

Nesse artigo do Decreto-Lei n.º 8.460, de 1945, são expostos critérios que deveriam ser seguidos na produção do livro didático. Para além de uma forma de controle dos conteúdos do material, interessa-nos a perspectiva de formação que esses critérios revelam e, sobretudo, a formação necessária ao professor desse e nesse contexto.

O período de 1964 a 1985, marcado pelo Regime Militar, traz um controle político-ideológico cada vez maior. A produção de livros didáticos teve um grande aumento, tornando-se grande parte da produção do mercado editorial, como afirma Fonseca (1994, p. 139):

O livro didático torna-se uma das mercadorias mais vendidas no campo da indústria editorial. Daí a preocupação do Estado e das editoras em publicar os livros que estivessem em perfeita sintonia com os programas curriculares de História, Geografia e demais disciplinas. Uma outra novidade, visando à aceitação maior do livro didático, foi o lançamento dos manuais dos professores, pela Editora Ática, em meados dos anos 60. Estes manuais, além de trazerem a resolução de todos os exercícios propostos, forneciam (e alguns ainda o fazem) os planejamentos anuais e bimestrais prontos para o professor.

A criação dos manuais do professor vinha ao encontro da ideia de estabelecer o conteúdo e a forma do ensino, implicando na formação de um padrão de pensamento. No ano de 1966, foi criada a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted), provindo de um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o desenvolvimento Internacional (Usaid), cuja finalidade era controlar a produção, a edição e a distribuição do livro didático. Apesar da difusão do conhecimento, este não estava, necessariamente, ligado à finalidade de formar indivíduos emancipados. Segundo Oliveira (2003, p. 125),

Essa ampliação do 'saber escolar', coincide com os tempos da hegemonia do capital, atrai as imensas legiões de filhos de trabalhadores (pré-trabalhadores ou até já – eles também - trabalhadores) numa época em que se intensifica os processos de alienação e de seu auge, a reificação. Uma época de 'democratização' do ensino: uma época de Indústria Cultural e semicultura.

Com o aumento da produção de livros didáticos, mediante o incentivo do governo às editoras, bem como o aumento do acesso à escola, há a queda na

qualidade do ensino, bem como a formação de indivíduos acríticos por meio do controle ideológico dos livros. Deve-se ressaltar que o livro didático expressa a formação que se busca oferecer aos que frequentam a escola; sua composição segue os padrões de formação de uma dimensão mais ampla da sociedade, a partir de uma demanda que ela produz. Miranda e Luca (2004, p. 125) falam sobre essa questão:

Neste contexto particular, destaca-se o peso da interferência de pressões e interesses econômicos sobre a história ensinada, na medida em que os governos militares estimularam, por meio de incentivos fiscais, investimentos no setor editorial e no parque gráfico nacional que exerceram papel importante no processo de massificação do uso do livro didático no Brasil. Cabe destacar que a associação entre os agentes culturais e o Estado autoritário transcendeu a organização do mercado consumidor da produção didática e envolveu relações de caráter político-ideológico, cujas repercussões sobre o conteúdo dos livros didáticos foram marcantes, sobretudo pela perspectiva de civismo presente na grande maioria das obras, bem como pelo estímulo a uma determinada forma de conduta do indivíduo na esfera coletiva.

Utilizando os recursos do INL, o MEC implementou o sistema de coedição de livros com editoras nacionais em 1970; em 1971, o INL passou a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), assumindo a administração e o gerenciamento dos recursos financeiros, antes de responsabilidade da Colted (BRASIL, 2018). As Unidades Federadas passaram a contribuir para o Fundo do Livro Didático, mediante o término do convênio MEC/Usaid (BRASIL, 2018).

Em 1976, por meio do Decreto n.º 77.107 (BRASIL, 1976), a compra de grande parte dos livros distribuídos para parte das escolas e das Unidades Federadas foi assumida pelo governo. Nesse mesmo ano, a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) tornou-se responsável pela execução do Programa do Livro Didático, cujos recursos eram provenientes do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e das contribuições das contrapartidas mínimas estabelecidas para participação das Unidades Federadas. Devido a poucos recursos, grande parte das escolas municipais é excluída do Programa (BRASIL, 2018).

A Fundação da Assistência ao Estudante (FAE), criada em 1983, a fim de substituir a Fename, incorporou o Plidef e propôs a participação dos professores na

escolha dos livros didáticos, bem como a ampliação do Programa, incluindo os demais anos do ensino fundamental; tais mudanças se efetivaram em 1985, por meio do Decreto n.º 91.542, que substituiu o Plidef pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Esse decreto estabeleceu a indicação do livro didático pelos professores; o fim da participação financeira dos estados na aquisição desse material, cujo controle passou para a FAE; a ampliação da oferta dos livros didáticos aos alunos da 1.ª e da 2.ª séries de escolas públicas e comunitárias; a implantação de livros didáticos reutilizáveis (BRASIL, 2018).

Devido a limitações orçamentárias, em 1992, houve um recuo na distribuição de livros didáticos pelo Estado, restringindo-a até a 4.ª série do ensino fundamental. Em 1993, a Resolução FNDE n.º 6 vinculou os recursos para a aquisição dos livros didáticos, estabelecendo um fluxo regular de verbas para sua aquisição e sua distribuição. Entre 1993 e 1994, foram estabelecidos critérios para a avaliação dos livros didáticos com a publicação da *Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos*, criado pelo MEC, pela FAE e pela Unesco. Entre 1995 e 1997, paulatinamente, a distribuição de livros didáticos para todo o ensino fundamental voltou (BRASIL, 2018).

O processo de avaliação pedagógica das obras inscritas no PNLD do ano de 1996 resultou no primeiro *Guia de Livros Didáticos* de 1.ª à 4.ª séries, processo até hoje realizado. A finalidade desse processo de avaliação é a exclusão das obras que apresentam erros conceituais, desatualização do conhecimento, preconceito e discriminação. Em 1997, a FAE foi extinta, momento em que a responsabilidade pela execução do PNLD foi transferida para o FNDE. Nesse ano, houve a ampliação do Programa que passou a atender da 1.ª à 8.ª séries do ensino fundamental da rede pública de ensino.

No ano de 2000, foram distribuídos dicionários de Língua Portuguesa para uso de alunos de 1.ª à 4.ª séries. Já nos anos seguintes, houve a ampliação do número de dicionários, de livros didáticos e de recursos tecnológicos destinados a deficientes visuais, como livros didáticos em Braille e *MecDaisy* (versão digital) (BRASIL, 2018). Atualmente, o PNLD abrange os ensinos fundamental e médio, nas modalidades regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA), distribuindo livros didáticos a todas as escolas públicas que aderem ao programa.

## 4.2 O PROCESSO DE DEFINIÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO: DO EDITAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO À ESCOLHA PELO PROFESSOR E PELA EQUIPE PEDAGÓGICA

Apesar de os livros didáticos passarem por um longo processo de avaliação cuja finalidade é a seleção dos melhores, destacamos que a cada etapa desse processo são estabelecidas especificações que incluem desde os conteúdos até o tipo de material utilizado pelas editoras. Essas especificações são colocadas com o intuito da busca pela qualidade do material, conforme *o Guia de livros didáticos: Apresentação* (BRASIL, 2015, p. 7), entretanto agem mais no controle sobre o material produzido do que na priorização da qualidade de seus conteúdos.

Segundo o que preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, para se cumprir o preceito Constitucional de uma Educação Básica de qualidade, esta deve proporcionar uma formação escolar plena para o exercício da cidadania, dos direitos sociais, econômicos, civis e políticos. Nesse sentido, **o PNLD busca constantes aprimoramentos no processo de avaliação e seleção de obras didáticas disponibilizadas às escolas públicas do país** (BRASIL, 2015, p. 7, grifo nosso).

As exigências estabelecidas no edital de seleção do PNLD (BRASIL, 2014) seguem diretrizes e documentos norteadores da educação nacional, dentre os quais as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)(BRASIL, 1990), Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL,1998a), a Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) entre outros documentos formulados a partir da década de 1990.

Nesse sentido, o “melhor” livro didático será o mais adequado às propostas desses documentos, que não se voltam à formação para além da adaptação à realidade, mas se voltam à formação de um cidadão ativo, desenvolvido em habilidades e em competências que o torne eficiente para atuar no mercado de trabalho. O papel desempenhado pelo livro didático é ‘amenizar’ as deficiências das formações docente e discente, também garantindo a formação voltada às competências e às habilidades, as quais são demandadas dos sujeitos na organização social atual. Delors (1998 p. 161) afirma que

**A qualidade da formação pedagógica e do ensino depende em larga medida da qualidade dos meios de ensino e, em especial, dos manuais.** A renovação dos programas escolares é um processo permanente ao qual os professores devem ser associados tanto na fase de concepção como na de concretização. A introdução de meios tecnológicos permite uma difusão mais ampla de documentos audiovisuais, e o recurso à informática, por apresentar novos conhecimentos, ensinar competências ou avaliar aprendizagens, oferece grandes possibilidades. **Bem utilizadas, as tecnologias da comunicação podem tornar mais eficaz a aprendizagem e oferecer ao aluno uma via sedutora de acesso a conhecimentos e competências, por vezes difíceis de encontrar no meio local (grifo nosso).**

Conforme consta no *site* do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2018), o ciclo dos livros didáticos é trienal, portanto a cada três anos as obras são renovadas e um novo processo de avaliação e de escolha é realizado. Após a publicação do *Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático* no Diário Oficial da União, as editoras submetem suas obras a uma avaliação pedagógica realizada por Universidades Federais sob a coordenação da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) cujo resultado é expresso por meio de resenhas que compõem o *Guia de Livros Didáticos*, o qual é encaminhado às escolas cadastradas; também é disponibilizada uma versão *on-line* para que os professores realizem o processo de escolha.

Com o *Guia de Livros Didáticos* em mãos, os professores devem escolher duas obras de cada componente curricular – a primeira e a segunda opção –, pois, no caso de a primeira escolha não estar disponível, a segunda será encaminhada. Após a realização dessas escolhas, os pedidos são realizados pelo site do PNLD para que sejam solicitadas as tiragens com as editoras e, posteriormente, a sua distribuição (BRASIL, 2018).

As competências e as habilidades estabelecidas no relatório *Educação: um tesouro a descobrir* (DELORS, 1998), juntamente com os quatro pilares da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser), que fundamentam a base de todos os documentos norteadores nacionais, mostraram-se como exigências no edital do PNLD, em todos os componentes curriculares. A formação proposta por esses documentos está voltada à adaptação dos indivíduos à sociedade e, conforme Adorno (1996), quando a formação se volta tão somente à adaptação, impede a experiência. Os conteúdos seguem a linha de desenvolvimento

das habilidades e das competências. Nos conteúdos relacionados à Língua Portuguesa, por exemplo, o objetivo é

c) **o desenvolvimento de atitudes, competências e habilidades** envolvidas na compreensão da variação linguística e no convívio democrático com a diversidade dialetal do País, de forma a evitar o preconceito e valorizar as diferentes possibilidades de expressão do português brasileiro (BRASIL, 2014, p. 54, grifo nosso).

Já nos conteúdos relacionados à Matemática, pede-se o seguinte:

(i) não privilegiar apenas uma, entre as **habilidades e competências que deve mobilizar e desenvolver**, visto que raciocínio, cálculo mental, interpretação e expressão em matemática envolvem necessariamente várias delas (BRASIL, 2014, p. 63, grifo nosso).

O papel do professor, mediante a possibilidade de escolha das obras didáticas, é evidenciado como algo de grande relevância, como podemos observar no trecho a seguir:

A escolha das obras pelos professores é um momento especialmente importante, porque é durante a leitura das resenhas e discussão com os colegas que surge a oportunidade de conhecer não só as obras, mas principalmente os pontos de vista de seus pares. O Guia de Livros Didáticos passa a ser, então, uma oportunidade de integração entre vocês. Além disso, as resenhas que compõem o Guia apontam as possibilidades e limites de cada uma das obras, cabendo a vocês decidirem quais são os aspectos realmente significativos, tendo em vista o contexto escolar em que estão inseridos. Esse debate pode ser bastante rico e proveitoso. **Assim, vocês, professores, que são parte do processo de avaliação, – pois ele só se conclui quando as coleções chegam à escola – terão a responsabilidade de selecionar, dentre os apresentados no GUIA, os títulos que serão utilizados pelos alunos no triênio 2016/2017/2018** (BRASIL, p. 17, 2015, grifo do autor).

Conforme apresentado no *Guia de livros didáticos: PNLD 2016: Apresentação: ensino fundamental anos iniciais* (BRASIL, 2015), as escolhas serão realizadas pelo professor, destacando-o como parte do processo de avaliação. A seleção dessas obras, porém, representa uma escolha entre os escolhidos, visto que, quando o professor tem acesso a elas, já houve outros processos que determinaram toda a estrutura das obras; portanto é uma falsa liberdade, que, sob a denominação de liberdade, revela a ausência de liberdade. Lembremo-nos que

Marcuse (1967, p. 23) afirma o seguinte: “uma falta de liberdade confortável, suave, razoável e democrática prevalece na civilização industrial desenvolvida, um testemunho do progresso técnico”. Assim, sob o discurso da liberdade, a sociedade retira dos sujeitos quaisquer traços de liberdade e de autonomia, o que faz parte de um sistema cuja finalidade é administrar as ações dos indivíduos:

Sob o jugo de um todo repressivo, a liberdade pode ser transformada em poderoso instrumento de dominação. O alcance da escolha aberta ao indivíduo não é o fator decisivo para a determinação do grau de liberdade humana, mas o *que* pode ser escolhido e o que é escolhido pelo indivíduo. O critério para a livre escolha jamais pode ser absoluto, mas tampouco é inteiramente relativo. A eleição livre dos senhores não abole os senhores ou os escravos. A livre escolha entre ampla variedade de mercadorias e serviços sustêm os controles sociais sobre uma vida de labuta e temor – isto é, se sustêm alienação (MARCUSE, 1967, p. 28, grifo do autor).

Analisando sob essa perspectiva, podemos compreender que a liberdade de escolha dada ao professor tem a finalidade de dar uma falsa ideia de que ele tem um controle sobre esse processo, quando, na verdade, ele é controlado, quer seja pelo processo em um primeiro momento e, depois, pelo próprio livro; quer seja pelo fato de o livro didático mostrar-se como um meio de controle, pois, ao selecionar conteúdos e como estes devem ser ensinados, estabelece um padrão de conduta pedagógica, de professor e de aluno.

Como já mencionado anteriormente, o edital para a seleção das obras didáticas é elaborado com base em orientações de documentos que direcionam a educação brasileira, nos quais estão expostas concepções acerca do tipo de conteúdo a ser ensinado, bem como a forma como deverá ser ensinado, seguindo um projeto social predeterminado.

A necessidade de a escola contribuir para a formação de um cidadão ativo, cooperativo, proativo, eficiente e autônomo está presente nos documentos; assim como seus alunos, o professor deve ter essas mesmas características.

O Manual do professor se torna o manual de como operacionalizar ações previamente planejadas; assume também o papel de detentor do conteúdo e da forma na sala de aula. Desse modo, o livro didático passa a assumir papel preponderante no ensino; sua organização exige um uso sistemático, logo, as suas ‘indicações’ e ‘propostas’ são mais impositivas do que se afirma. Segundo Lajolo 1996, p. 5, grifo da autora) a importância do livro didático

[...] **umenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina.** Como sugere o adjetivo didático, que qualifica e define um certo tipo de obra, o livro didático é instrumento específico e importantíssimo de ensino e de aprendizagem formal. Muito embora não seja o único material de que professores e alunos vão valer-se no processo de ensino e aprendizagem, ele pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares. Por desfrutar de uma tal importância na escola brasileira, o livro didático precisa estar incluído nas políticas educacionais com que o poder público cumpre sua parte na garantia de educação de qualidade para todos. Pela mesma razão, a escolha e a utilização dele precisam ser fundamentadas na competência dos professores que, junto com os alunos, vão fazer dele (livro) instrumento de aprendizagem. Assim, **para ser considerado didático, um livro precisa ser usado, de forma sistemática,** no ensino-aprendizagem de um determinado objeto do conhecimento humano, geralmente já consolidado como disciplina escolar.

Desde a década de 1960, com a implantação dos manuais do professor, há um aumento do processo de expropriação do saber do professor em relação à sua atuação docente, pois, apesar de haver a organização do ensino nos livros didáticos produzidos até esse momento, havia certa liberdade nas respostas e no modo como o conteúdo poderia ser apresentado. Nesse aspecto, ele passa a ser entendido como um meio que pode “amenizar” a formação deficiente dos professores, pois já traz um planejamento; dessa forma, é necessário que as instruções sejam claras, indiquem o que será ensinado, como deve ser ensinado e o que se deve esperar como resposta dos alunos. Essa organização e esse planejamento são notórios nas especificações que o edital do PNLD solicita às editoras para o Manual do professor:

É importante que o Manual do Professor de uma coleção de matemática apresente, unidade por unidade, atividade por atividade:

- a) objetivos;
- b) discussão das escolhas didáticas pertinentes;
- c) antecipação dos possíveis caminhos de desenvolvimento do aluno e de suas dificuldades;
- d) indicações de modificações da atividade a fim de que o professor possa melhor adequar a atividade a sua realidade local. Um contexto de uma atividade, por exemplo, pode ser muito bom para crianças de grandes capitais, mas estar fora do conhecimento prévio das crianças de zona rural e vice-versa;
- e) auxílio ao professor na sistematização dos conteúdos trabalhados;
- f) possíveis estratégias de resolução;
- g) indicações sobre a avaliação (BRASIL, 2014, p. 64).

Mediante o exposto, fica a ideia de que os caminhos para o ensino e para a aprendizagem já estão definidos. Então, o que é exigido do professor que utiliza o livro didático? Mais especificamente, que tipo de formação se pressupõe que o docente possui?

## 5. O MANUAL DO PROFESSOR DO LIVRO DIDÁTICO COMO EXPRESSÃO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR E DA FORMAÇÃO ALMEJADA

Os dados para as análises foram coletados em manuais do professor de livros didáticos utilizados por escolas municipais de Cianorte, sob jurisdição do Núcleo Regional de Educação (NRE), Cianorte, PR. As obras que fazem parte da amostra correspondem ao triênio 2016-2018, cujo *Guia do livro didático* (BRASIL, 2015) foi produzido e encaminhado às escolas em 2015. Pela especificidade do objetivo da nossa pesquisa, optamos pela coleta de dados em manuais do professor de livros didáticos por apresentarem as indicações de ações, as propostas e as respostas complementares ao livro do aluno, bem como orientações específicas sobre cada uma das unidades de cada livro.

Os componentes curriculares analisados são Matemática, Língua Portuguesa, Geografia, História e Ciências. Ressaltamos que todos os livros são destinados ao 5.º ano do ensino fundamental, que se trata do último ano do primeiro ciclo de 9 anos; nesse momento, espera-se que o ciclo de alfabetização já tenha sido concluído.

Com as reflexões realizadas, bem como com os conceitos estabelecidos até o momento, analisamos os manuais selecionados, utilizando os seguintes conceitos da Teoria Crítica da Sociedade: autonomia, heteronomia, trabalho, pseudoformação, Indústria Cultural e esclarecimento. Nosso intuito é compreender a formação que se pressupõe do professor, de modo a revelar, em um âmbito mais amplo, a formação que a sociedade espera dele. As obras selecionadas são analisadas mediante categorias de análise, sem as separar por componentes curriculares, já que, independentemente do componente a que se destinam, buscamos compreender a formação do professor que a elas subjaz.

Os livros didáticos para o 5.º ano do ensino fundamental, cujos manuais do professor compõem a amostra, estão apresentadas no Quadro 1. Como já indicado, são livros pertencentes ao PNLD para o triênio 2016-2018, os quais foram adotados em escolas municipais de Cianorte, PR.

**Quadro 1** – Livros didáticos para o 5.º ano do ensino fundamental, cujos manuais do professor compõem a amostra, segundo as disciplinas.

Disciplina	Editora	Título	Ed.	Ano	n.º de escolas
------------	---------	--------	-----	-----	----------------

Língua Portuguesa	Edições SM	<i>Aprender Juntos: Língua Portuguesa</i>	4. <sup>a</sup>	2014	23
História	Edições SM	<i>Aprender Juntos: História</i>	4. <sup>a</sup>	2014	23
Ciências	Edições SM	<i>Aprender Juntos: Ciências</i>	4. <sup>a</sup>	2014	23
Geografia	Edições SM	<i>Aprender Juntos: Geografia</i>	4. <sup>a</sup>	2014	23
Matemática	Saraiva	<i>Projeto Coopera: Matemática</i>	1. <sup>a</sup>	2014	23

Fonte: SIMAD (2017).

O manual do professor, além dos elementos complementares ao livro do aluno, possui uma parte especificamente denominada *Manual do Professor*, a qual expõe os fundamentos teóricos acerca dos conteúdos apresentados e as propostas especificamente delimitadas para cada atividade, possuindo um sumário exclusivo, tal como apresentado no Quadro 2.

**Quadro 2** – Sumários do *Manual do Professor* dos livros didáticos da amostra, de acordo com a disciplina.

Título	Sumário
<i>Aprender juntos: Geografia</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Geografia no Ensino Fundamental</li> <li>• Objetivos gerais da coleção</li> <li>• Proposta pedagógica da coleção</li> <li>• Avaliação da aprendizagem</li> <li>• Organização e estrutura da coleção</li> <li>• Textos de apoio</li> <li>• Quadro de conteúdos da coleção</li> <li>• Comentários e complementos das unidades didáticas Geografia- 5.º ano</li> <li>• Sugestões de leitura e <i>sites</i> para o aluno</li> <li>• Sugestões de leitura e <i>sites</i> para o professor</li> <li>• Bibliografia</li> </ul>
<i>Aprender juntos: Língua Portuguesa</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introdução</li> <li>• O ensino de língua portuguesa</li> <li>• Bases teóricas e metodológicas</li> <li>• Objetivos gerais do ensino de língua portuguesa para o ensino fundamental</li> <li>• Proposta pedagógica da coleção</li> <li>• Avaliação da aprendizagem</li> <li>• Estrutura da coleção</li> <li>• Quadros de conteúdos da coleção</li> <li>• Para refletir</li> <li>• Comentários e complementos das unidades didáticas</li> <li>• Referências bibliográficas</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O ensino fundamental de nove anos e a definição de qualidade;</li> <li>• Educar e cuidar</li> <li>• A formação do professor no ensino fundamental</li> <li>• Nossa concepção de ciência</li> </ul>

<p><i>Aprender juntos: Ciências</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Algumas reflexões sobre o ensinar e o aprender</li> <li>• O papel do trabalho com os conhecimentos prévios</li> <li>• A relação professor-aluno no Ensino Fundamental</li> <li>• O professor como problematizador no ensino de ciências</li> <li>• O processo de ensino e aprendizagem e a questão da indisciplina</li> <li>• Ensino de Ciências e interdisciplinaridade</li> <li>• O livro didático e o ensino de ciências</li> <li>• Proposta pedagógica da coleção</li> <li>• Objetivos gerais da coleção</li> <li>• Recursos utilizados no ensino de Ciências</li> <li>• A avaliação da aprendizagem</li> <li>• Organização e estrutura da coleção</li> <li>• Textos de apoio</li> <li>• Quadros de conteúdos da coleção</li> <li>• Comentários e complementos das unidades didáticas</li> <li>• Sugestões de leitura e <i>sites</i> para o aluno</li> <li>• Sugestões de leitura e <i>sites</i> para o professor</li> <li>• Referências bibliográficas utilizadas na elaboração deste manual</li> </ul>
<p><i>Aprender Juntos: História</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• História no Ensino Fundamental</li> <li>• Objetivos gerais da coleção</li> <li>• Proposta pedagógica da coleção</li> <li>• Avaliação da aprendizagem</li> <li>• Organização e estrutura da coleção</li> <li>• História e cultura afro-brasileira e indígena na coleção</li> <li>• A interface digital e a aprendizagem</li> <li>• Quadro de conteúdos da coleção</li> <li>• Textos de apoio/comentários e complementos das unidades didáticas</li> <li>• Sugestões de leitura e <i>sites</i> para o aluno</li> <li>• Sugestões de leituras, revistas e <i>sites</i> para o professor</li> <li>• Bibliografia consultada</li> </ul>
<p><i>Projeto Coopera: Matemática</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientações gerais</li> <li>• Objetivos gerais da coleção</li> <li>• Caminhos da educação brasileira</li> <li>• Pressupostos teóricos que fundamentam a coleção</li> <li>• Pressupostos metodológicos que fundamentam a coleção</li> <li>• Estrutura e organização da coleção</li> <li>• Matemática – 4.º e 5.º anos</li> <li>• Objetivos da parte específica do Manual</li> <li>• Ensino de matemática e desenvolvimento de competências leitora e escritora</li> <li>• Eixos estruturantes de conteúdos</li> <li>• Quadro de conteúdos, por eixo estruturante, do ciclo de alfabetização 4.º e 5.º anos</li> <li>• Contextos utilizados para a integração com a Matemática</li> <li>• Orientações específicas para o 5.º ano</li> <li>• Bibliografia consultada e recomendada</li> <li>• Algumas indicações de <i>sites</i></li> <li>• Centros de formação continuada de professores</li> </ul>

**Fonte:** Moreirão (2014, p. 148); Vasconcelos (2014, p. 283); Mendonça (2014, p. 179); Vaz (2014, p. 148); Reame; Montenegro (2014, p. 276).

Ao analisarmos os componentes dos sumários, podemos destacar que, em todas as obras, a estrutura apresentada é semelhante: apresenta os preceitos que orientam a coleção em relação ao ensino, ao professor, ao aluno, ao ensino, à aprendizagem, à avaliação e ao componente curricular; expõe as orientações e as propostas das atividades e dos conteúdos presentes na obra, de modo geral; estabelece ao professor um caminho a ser seguido. No quadro a seguir, tais elementos são apresentados:

**Quadro 3** - Elementos comuns às obras analisadas

Orientações	Componente curricular				
	Matemática	Língua Portuguesa	Ciências	História	Geografia
Pressupostos	- Pressupostos teóricos que fundamentam a coleção. - Pressupostos metodológicos que fundamentam a coleção. - Ensino de Matemática e desenvolvimento de competências leitora e escritora.	- O ensino de Língua Portuguesa. - Bases teóricas e metodológicas.	- Nossa concepção de ciência. - O papel do trabalho com os conhecimentos prévios. - Ensino de Ciências e interdisciplinaridade. - Recursos utilizados no ensino de Ciências.	- História no Ensino Fundamental. - História e cultura afro-brasileira e indígena na coleção.	- Geografia no Ensino Fundamental.
Objetivos	- Objetivos gerais da coleção. - Objetivos da parte específica do Manual.	- Objetivos gerais do ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental.	- Objetivos gerais da coleção.	- Objetivos gerais da coleção.	- Objetivos gerais da coleção.
Avaliação	- Pressupostos teóricos que fundamentam a coleção.	- Avaliação da aprendizagem.	- Avaliação da aprendizagem.	- Avaliação da aprendizagem.	- Avaliação da aprendizagem.
Organização	- Estrutura e organização da coleção.	- Estrutura da coleção.	- Organização e estrutura da coleção.	- Organização e estrutura da coleção.	- Organização e estrutura da coleção.
Conteúdos e Atividades	- Eixos estruturantes de conteúdos. - Quadro de conteúdos, por eixo estruturante, do ciclo de alfabetização 4.º e 5.º anos. - Orientações específicas para o 5.º ano.	- Quadro de conteúdos da coleção. - Comentários e complementos das unidades didáticas.	- Quadros de conteúdos da coleção. - Comentários e complementos das unidades didáticas.	- Quadro de conteúdos da coleção - Textos de apoio/comentários e complementos das unidades didáticas.	- Quadro de conteúdos da coleção. - Comentários e complementos das unidades didáticas Geografia – 5.º ano.

**Fonte:** Reame; Montenegro (2014, p. 276); Vasconcelos (2014, p. 283); Mendonça (2014, p. 179); Moreirão (2014, p. 148); Vaz (2014, p. 148).

Os elementos que constituem o Quadro 3 se apresentam em uma estrutura muito semelhante, já que são elaborados para atender ao mesmo edital e às demais exigências referentes ao processo de seleção do PNLD. Alguns elementos se diferem entre as obras analisadas; no caso da proposta pedagógica, com exceção do *Projeto Coopera: Matemática* (REAME; MONTENEGRO, 2014), ela está presente nas demais. As obras *Aprender juntos: História* (VAZ, 2014) e *Aprender juntos: Geografia* (MOREIRÃO, 2014) possuem estruturas mais semelhantes quando comparadas às demais. Na organização desses elementos determinantes nos processos de ensino e de aprendizagem (conteúdos, execução e avaliação), destacam-se os papéis desses manuais no planejamento e do professor na sua execução.

## **5.1 UNIDADES DE ANÁLISE**

### **5.1.1 Autonomia e heteronomia**

Conforme tratamos no primeiro capítulo deste trabalho, Adorno (1995) entende a autonomia como a capacidade de agir e de pensar, sem que o indivíduo seja guiado pela vontade de outrem, ou seja, pela razão e pela reflexão, o indivíduo é fortalecido subjetivamente. Condição contrária à autonomia é a heteronomia, caracterizada pelo estado de menoridade, em que o indivíduo é tutelado por autoridades externas a si, sem ser capaz de agir e de pensar independentemente, sendo facilmente controlado. Adorno (1995, p. 71) afirma que

[...] na incapacidade do pensamento em se impor, já se encontra à espreita o potencial de enquadramento e subordinação a uma autoridade qualquer, do mesmo modo como hoje, concreta e voluntariamente, agente se curva ao existente.

No discurso atual, quer seja educacional, quer seja econômico, os termos autonomia e liberdade são comumente utilizados, entretanto seu sentido está ligado a questões individualistas com vistas a responsabilizar o indivíduo por sua sorte, desconsiderando a organização social determinante. Ao ignorar o meio do qual os

indivíduos fazem parte e pelo qual são constantemente influenciados e controlados, produz-se a ideia de uma liberdade que está reduzida às próprias escolhas previamente realizadas, seja por fatores econômicos, seja por fatores sociais, seja por fatores políticos. Nesse contexto, a liberdade aparece redefinida sob a forma de controle (MARCUSE, 1967). Nos documentos orientadores, a liberdade e a autonomia são apresentadas como incumbências da educação. De acordo com Delors (1998, p. 100),

Mais do que nunca a educação parece ter, como papel essencial, conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos do seu próprio destino.

Ressaltamos que, no Relatório, a falsa liberdade – sobre a qual Marcuse (1967) destaca a necessidade de reflexão, de consciência e de crítica, bem como a relação com as condições objetivas que a produz – apresenta-se como verdadeira, pois, na medida em que classifica como “tanto quanto possível” o domínio que o indivíduo tem de sua própria vida, limita a sua possibilidade de existir.

Seguindo a orientação de documentos internacionais como o aqui exposto, a educação caminha na contramão de uma formação voltada à emancipação do indivíduo, visto que o conhecimento é fundamental para a formação de sujeitos autônomos e livres do controle de outrem. Ele, porém, não está em foco; sobrepondo-o estão as habilidades e as competências que buscam formar para a autonomia adaptada à sociedade atual, tornando-se cada vez mais difícil uma formação que conduza ao entendimento da sociedade e de suas contradições, bem como à sua análise crítica. A questão da liberdade é mais complexa do que se coloca. Conforme Marcuse (1967, p. 23, grifo do autor),

Os direitos e liberdades que foram fatores assaz vitais nas origens e fases iniciais da sociedade industrial renderam-se a uma etapa mais avançada dessa sociedade: estão perdendo seu sentido lógico e conteúdo tradicionais. Liberdade de pensamento, liberdade de palavra e liberdade de consciência foram assim como o livre empreendimento, que elas ajudaram a promover e proteger – ideias essencialmente *críticas* destinadas a substituir uma cultura material e intelectual obsoleta por outra mais produtiva e racional. Uma vez institucionalizados, esses direitos e liberdades compartilharam do destino da sociedade da qual se haviam tornado parte integral. A realização cancela as premissas.

Desse modo, a liberdade que tem em sua origem a crítica à antiga sociedade converte-se em interesse de liberdade da sociedade industrial, portanto a liberdade que temos é pseudoliberdade, conduzida a finalidades previamente calculadas. Assim, as escolhas que nos são permitidas conduzem a caminhos que já foram previstos, o que se evidencia em todos os âmbitos da nossa vida.

Refletindo sobre como somos conduzidos pela pseudoliberdade que nos é dada, voltamo-nos ao nosso material de análise, o manual do professor. Nesses manuais, as ações destinadas aos docentes, apesar de serem colocadas como 'propostas' que possibilitam o exercício da autonomia, evidenciam-se contrárias a tais aspectos, uma vez que traçam todo o caminho do pensamento e da ação docentes. Para deixar mais claro o que afirmamos, apresentamos alguns exemplos de atividades:

Atividade 2. Caso você julgue adequado, os alunos podem fazer uma entrevista em vez de simplesmente conversar com pessoas mais velhas. Oriente os alunos na elaboração de um roteiro de entrevista. [...] Peça-lhes que registrem as respostas. Na sala de aula, eles devem comentar o resultado das entrevistas, verificando semelhanças e divergências entre os relatos. Eles também podem manifestar suas opiniões a respeito das entrevistas realizadas (VAZ, 2014, p. 115).

Nessa orientação, apesar de registrar que o professor realizará a atividade se julgar necessário, está indicado, no imperativo, todos os passos a serem seguidos. Fica claro que o docente é conduzido em suas ações; nessa condução, o manual indica como ele deve agir, ou seja, o professor não tem autonomia para decidir como conduzirá o ensino, mediante o domínio sobre o quê ensina, para quem ensina e sobre diferentes metodologias. O manual do professor exerce a autoridade sobre ele, ditando-lhe formas, sem que ele tenha consciência do quê e do por quê assim estar fazendo. Observa-se, portanto, que é característica de todos os manuais do professor oferecer detalhes, de modo que quem for utilizá-lo tenha um 'caminho pronto'. A seção *Hora da leitura*, cujo tema é a Declaração dos Direitos da Criança, apresenta os seguintes questionamentos ao aluno: "Você imagina quais direitos foram citados nesse documento? Será que esses direitos sempre são cumpridos?" (VASCONCELOS, 2014, p. 328). Embora a resposta esperada seja pessoal, no manual do professor constam as seguintes orientações:

Contextualize o primeiro texto informando aos alunos que, no dia 20 de novembro de 1959, a Assembleia Geral das Nações Unidas proclamou, por unanimidade, a Declaração dos Direitos da Criança. Trata-se de uma enumeração dos direitos e das liberdades a que faz jus toda e qualquer criança. O objetivo da Declaração é garantir que cada criança tenha uma infância feliz. Seu cumprimento e a garantia dos artigos da Declaração são de responsabilidade dos pais ou responsáveis, da sociedade como um todo, das organizações voluntárias, das autoridades locais e dos governos (VASCONCELOS, 2014, p. 353).

Nas orientações do manual do professor do *Projeto Coopera: Matemática*, (REAME; MONTENEGRO, 2014, p. 388), está explicitado isto:

#### **Página 134 – arredondando os preços**

##### **Objetivos:**

- Comparar valores do real, arredondar valores do real.
  - Resolver problemas que envolvem cálculos de valores do real.
- Solicite aos alunos que digam oralmente qual o valor de cada brinquedo apresentado e questione:
- Qual é o brinquedo de menor valor?
  - Qual é o brinquedo de maior valor?
  - Qual é ou quais são os brinquedos que Márcia poderia pagar com uma nota de 20 reais e ainda receberia troco?
- Chame atenção para a escrita dos valores do sistema monetário, com o símbolo do real e o cifrão (grifo do autor).

Em *Aprender juntos: Ciências* (MENDONÇA, 2014, p. 216) orienta-se o seguinte ao professor:

#### **Trabalhando com o tema**

Questione os alunos de que maneira os agrotóxicos podem afetar a saúde das pessoas. Observe se os alunos mencionam que os agrotóxicos podem ficar retidos nos vegetais ou serem absorvidos por eles, e que a ingestão dos alimentos contaminados é a principal forma de contato entre o corpo humano e essas substâncias. Aproveite para perguntar se os demais seres vivos que consomem esses vegetais também podem ser afetados. Comente que não apenas as pragas morrem em contato com os agrotóxicos. Reforce ainda que os agrotóxicos contaminam a água, que também pode ser ingerida inadequadamente pelos seres vivos, contaminando-os (grifo da autora).

Na atividade do tópico *Saber ser*, o aluno é assim questionado: “Você já participou de festas de origens culturais diferentes? Por que é importante valorizar a

diversidade cultural?” (MOREIRÃO, 2014, p. 42). Apesar de colocar que a resposta é pessoal, no manual do professor, há esta orientação:

**Atividade – Saber ser**

Comente que as festas tradicionais são realizadas em todo Brasil. Solicite aos alunos que pensem sobre as festas que conhecem e que já foram. Quais tipos de comida existem nessas festas? Que tipo de música é tocada? Que tipo de dança é praticada? Quais são as roupas tradicionais usadas?

Ressalte a importância das festas e de suas particularidades em cada região. Ao final, enfatize a importância da diversidade cultural (MOREIRÃO, 2014, p. 174, grifo do autor).

Nas atividades apresentadas, observa-se que, independentemente dos temas a que se referem as atividades e as orientações, as discussões permanecem superficiais, ligadas à vivência e à solução de problemas no meio em que o aluno vive; poucas são as relações estabelecidas com os fatores que determinam cada situação particular e as ligam ao todo. Compreendendo o conhecimento como elemento necessário para o desenvolvimento da autonomia, na medida em que valorações e competências são apresentadas como objetivos do ensino e da aprendizagem, acaba constituindo-se como condição para a heteronomia, pois não há o fortalecimento do sujeito pelo processo de superação da autoridade (ADORNO, 1995). Por meio do Quadro 4, podemos observar como as obras apresentam e consideram o trabalho com valores e competências:

**Quadro 4** – Valores e Competências apresentados pelos manuais do professor

Obra	Valores e Competências
<i>Projeto Coopera: Matemática</i>	É necessário buscar uma formação que vise à <b>promoção de pessoas como fonte criadora e gestora de sua própria vida, como autoras de suas próprias histórias: à capacidade de aprender a aprender ao longo de toda a vida; ao desenvolvimento; ao desenvolvimento da autonomia, do potencial inovador, criativo e produtivo; ao desenvolvimento da capacidade de busca e persistência para resolver problemas, à flexibilidade e predisposição para assimilar mudanças permanentes</b> (REAME; MONTENEGRO, 2014, p. 281, grifo do autor).
<i>Aprender juntos: Língua Portuguesa</i>	O trabalho com valores acontece em todo o volume, propiciado por textos, imagens e atividades que compõem o material. Há, ainda, momentos específicos, indicados pelo ícone <i>Saber ser</i> , que oferecem ao professor e aos alunos uma oportunidade para reflexão e discussão de valores acerca de um determinado tema, texto ou imagem. Esse ícone identifica atividades que se destinam à construção de valores que podem abranger aspectos

	<p>personais, sociais ou ambientais (VASCONCELOS, 2014, p. 309, grifo do autor).</p>
<p><i>Aprender juntos:</i> <i>Ciências</i></p>	<p>As atividades <i>Saber ser</i>, também como já foi dito, procuram promover no aluno uma atitude reflexiva em relação a valores e a questões de cidadania e respeito pelo outro e pelo ambiente (MENDONÇA, 2014, p. 204, grifo do autor).</p> <p>Alguns professores e pesquisadores, preocupados em estabelecer o que realmente se ensina na escola, propuseram que tudo o que é passível de aprendizagem é um conteúdo. Assim, além de conteúdos <i>conceituais</i>, ou seja, do 'saber sobre', o currículo também contém os conteúdos <i>procedimentais</i>, ou seja, o 'saber fazer', e os conteúdos <i>atitudinais</i>, o 'ser' (CAMPOS; NIGRO, 1999, p. 42-52 <i>apud</i> MENDONÇA, 2014, p. 205, grifo do autor).</p>
<p><i>Aprender juntos:</i> <i>História</i></p>	<p>Considerando a formação de cidadãos conscientes e coerentes como um dos principais objetivos da coleção, em alguns momentos durante o estudo privilegiou-se a discussão de valores e atitudes imprescindíveis ao convívio social, como respeito, cooperação, diálogo, liberdade (VAZ, 2014, p. 153).</p>
<p><i>Aprender juntos:</i> <i>Geografia</i></p>	<p>Entendendo que uma das principais funções da Geografia, assim como de outras áreas do conhecimento, é formar cidadãos capazes de elaborar projetos individuais coerentes com a vida em sociedade, privilegiamos momentos durante o estudo que visam proporcionar o trabalho com valores e atitudes fundamentais ao convívio social, como respeito, cooperação, solidariedade e diálogo. [...] a escolha de textos, imagens, estratégias e atividades também foi feita com a intenção de contribuir para a formação de comportamentos coerentes com esses temas (MOREIRÃO, 2014, p. 153).</p>

De acordo com o Quadro 4, os valores e as competências aparecem como conteúdos ao longo de todo o material; além disso, são apresentados como elementos fundamentais para a formação. Ressaltamos que os valores, de modo geral, não vistos como algo negativo; Adorno (1995), ao objetivar uma formação humanizadora, prevê a utilização do conhecimento científico e também do desenvolvimento de valores que contribuam para a identificação com o outro, valores que contribuam para a extinção de acontecimentos como Auschwitz.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), formulada no pós-guerra, é exemplo de documento que ressalta valores ligados ao ideal de formação previsto por Adorno (1995), pois são valores que visam a humanização dos indivíduos. Os valores aqui apresentados e discutidos são, de modo específico, aqueles que se pautam em aspectos cuja finalidade é atribuir aos indivíduos elementos que os capacitem a assumir o lugar de responsáveis por sua sorte em situações geradas pela sociedade, utilizando a resiliência, a pró-atividade, a

autonomia, o empreendedorismo etc. como meio para tal finalidade. Os manuais do professor afirmam que esses elementos estão presentes no livro e que devem ser trabalhados, sendo que o detalhamento dos procedimentos e das atividades destinadas ao docente dão indícios de como a sua formação é concebida. Esse padrão de orientação é comum em todas as obras, conforme destaca o Quadro 5.

**Quadro 5** – Orientações ao professor para a realização das atividades

Obra	Orientações ao professor para realização de atividade
<p><i>Projeto Coopera: Matemática</i></p>	<p><b>Páginas 86 e 87 – Mundo Plural – O dinheiro no mundo</b></p> <p><b>Objetivos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Explorar aspectos de pluralidade cultural</li> <li>- Conhecer moedas de diferentes países</li> <li>- Realizar cálculos de conversão entre diferentes moedas</li> </ul> <p>Nesta seção, exploramos o nome do dinheiro que circula em diferentes partes do mundo, por meio da apresentação de alguns exemplos.</p> <p><b>Antes</b> da leitura do texto, promova uma síntese oral com os conhecimentos dos alunos sobre dinheiro:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Por que o dinheiro foi inventado?</i></li> <li>- <i>O que é usado como dinheiro?</i></li> <li>- <i>Quais moedas circulam em outros países?</i></li> <li>- <i>Existe alguma moeda que é aceita em quase todos os países?</i></li> </ul> <p>Proponha aos alunos que organizem no caderno um registro com todas as informações que surgirem sobre o tema.</p> <p><b>Após</b> a leitura do texto, sugira que a turma construa uma tabela com o nome da moeda, o nome do país que a utiliza, o símbolo da moeda etc. (REAME; MONTENEGRO, 2014, p. 375, grifo do autor).</p>
<p><i>Aprender juntos: Língua Portuguesa</i></p>	<p><b>Atividade 5</b></p> <p>Amplie a atividade promovendo os seguintes questionamentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. A palavra nacionalidade (primeiro artigo) se refere ao país onde uma pessoa nasce. O que significa dizer que as crianças são iguais, seja qual for sua nacionalidade? (Significa que elas têm os mesmos direitos, independentemente do país onde nasceram).</li> <li>2. No Brasil, assim como no restante do mundo, há muitas religiões diferentes. Segundo o texto, as crianças podem ser tratadas de forma diferente dependendo da sua religião? Explique. (Não. Todas têm o mesmo direito e devem ser respeitadas, independentemente da sua religião) (VASCONCELOS, 2014, p. 353, grifo do autor).</li> </ol>
<p><i>Aprender juntos: Ciências</i></p>	<p><b>Quarta atividade – Saber ser</b></p> <p>A atividade aborda aspectos de educação ambiental. Outra possibilidade de exploração do tema, mas com enfoque em energia, é trabalhar aspectos referentes ao mau uso e conseqüente desperdício de energia elétrica. Apresente aos alunos as três frases a seguir:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ao sair de um cômodo vazio, apague a luz.</li> <li>- Evite abrir a porta da geladeira, se não houver necessidade.</li> <li>- Em dias quentes, use o chuveiro na posição 'verão'.</li> </ul> <p>Questione-os: 'O que estas frases têm em comum? Por que é importante seguir estas recomendações?'. Esta atividade pode</p>

	ajudar na conscientização de que a energia elétrica é um bem que deve ser usado sem desperdício para que não falte. Outra indicação para economizar energia elétrica é pintar o interior das residências de cores claras, que refletem mais a luz que vem de fora, tornando possível um menor uso das lâmpadas no começo da manhã, durante o dia e nos fins de tarde. Na página 82, o aluno encontra indicações para a economia de energia elétrica (MENDONÇA, 2014, p. 224, grifo do autor).
<i>Aprender juntos: História</i>	<b>Atividade complementar</b> Divida a classe em dois grupos. Cada um vai pesquisar, em jornais e revistas da época, livros e sites, um dos seguintes planos econômicos: Plano Collor, implantado em 1990, e Plano Real, implantado em 1993. Indique-lhes o seguinte roteiro para a pesquisa: - Em qual governo o plano foi implantado? (Resposta: Plano Collor, no governo do presidente Fernando Collor, e Plano Real, no governo de Itamar Franco). - Qual foi o objetivo principal de cada plano? (Resposta: tanto o Plano Collor como o Plano Real visavam o fim da inflação). - Qual foi o resultado? (Resposta: Plano Collor: a inflação persistiu e a insatisfação popular aumentou; denúncias de corrupção acabaram levando à renúncia do presidente. Plano Real: a inflação conseguiu ser controlada e reduzida) (VAZ, 2014, p.187, grifo da autora).
<i>Aprender juntos: Geografia</i>	<b>Atividade prévia</b> Explore a leitura do mapa na Região Sudeste da página 123 com perguntas que estimulem a observação atenta da turma. Exemplos: Qual estado dessa região não possui litoral? Qual é o menor estado? Que outras regiões fazem limite com o Sudeste? Depois, levante os conhecimentos prévios dos alunos sobre essa região, suas principais cidades e sua importância econômica. Você pode levar para a sala de aula materiais que retratem diferentes aspectos dela, como gráficos, fotografias e matérias de jornal (MOREIRÃO, 2014, p. 185, grifo do autor).

Como expõe o Quadro 5, as orientações são apresentadas ao docente com riqueza de detalhes, o que nos leva a pensar sobre a formação que se espera dele. Já que se coloca exatamente o que deve ser feito, como e quando, é estabelecido que esse é modo ideal de agir; além disso, quanto mais explícito está o que o professor deve fazer, menos autonomia e conhecimento são demandados dele.

Considerando-se o conceito de heteronomia apresentado por Adorno (1995, p. 124), observamos que o professor é posto nessa situação, pois ele se torna “[...] dependente de mandamentos, de normas que não são assumidas pela razão própria do indivíduo”. Isso se repete na maioria das orientações ao docente, independentemente do componente curricular, ressaltando a ideia de que o processo já foi planejado; cabe ao professor apenas o executar. A base dessa formação está em conformidade com a necessidade de manter a sociedade em

“transformação”, com as diretrizes orientadoras em níveis nacional e internacional. As especificações apresentadas ao professor encontram-se em consonância com a

[...] necessidade de renovação cultural, mas também, e sobretudo, a uma exigência nova, capital, de autonomia dinâmica dos indivíduos numa sociedade em rápida transformação. Tendo perdido muitas das referências que lhes fornecia outrora a tradição, as pessoas precisam recorrer, constantemente, a seus conhecimentos e à sua capacidade de discernimento para poderem orientar-se, pensar e agir. Todas as ocasiões, todos os campos da atividade humana devem contribuir para tal, a fim de fazer coincidir a realização pessoal com a participação na vida em sociedade. A educação descompartmentada no tempo e no espaço torna-se, então, uma dimensão da própria vida (DELORS, 1998 p.117).

Assim, a educação se volta à adaptação ao meio e o professor tem reproduzido, no seu trabalho, as mesmas características; trata-se da reprodução da vida imposta pela própria irracionalidade da sociedade: “O impacto do progresso transforma a Razão em submissão aos fatos da vida e à capacidade dinâmica de produzir mais e maiores fatos do mesmo tipo de vida” (MARCUSE, 1967, p. 31). Como a formação não se volta ao ensino de conhecimentos, mas de competências e de habilidades, exige-se do professor um conhecimento limitado à vivência. No Quadro 6, é possível observar como as competências são consideradas no ensino.

**Quadro 6 – Competências apresentadas pelos manuais do professor**

Obra	Visão de Competências apresentada pelo manual do professor
<i>Projeto Coopera: Matemática</i>	[...] faz-se necessário um estudo sobre a <b>relação entre as funções das disciplinas e os objetivos da escola básica</b> . Em outras palavras, considerar a versatilidade, as habilidades múltiplas, o geral e principalmente as possibilidades do estabelecimento de relações entre diferentes significados tendo em vista aprendizagens significativas. Nesse contexto, aparece a noção de competência. Defendemos a tese da intrínseca vinculação, colaboração e complementaridade entre o <b>ensino das disciplinas e desenvolvimento de competências</b> . Uma colaboração que ressalta o papel, a função das disciplinas como um mapa para orientar e ordenar o conhecimento e também como um meio, um instrumento para o desenvolvimento das competências. De outra forma, as competências mobilizam os conteúdos das disciplinas, ou, ainda, estes serão alguns recursos a serem mobilizados em uma situação, em determinado âmbito. Assim, há um trajeto a ser percorrido que direciona o ensino das disciplinas rumo ao desenvolvimento de competências [...] (REAME; MONTENEGRO, 2014, p. 283, grifo dos autores).
<i>Aprender juntos: Língua</i>	Dominar essas linguagens, portanto, é fundamental para que possamos atuar como cidadãos, utilizando a escuta, a fala, a leitura

Portuguesa	e a escrita para interagir de forma satisfatória em todas as circunstâncias, desde as mais familiares até as mais formais. Para isso, é necessário o desenvolvimento de competências complexas e diversificadas a cada situação. Cabe à escola, desde cedo, propiciar aos alunos condições para que ampliem tais competências (VASCONCELOS, 2014, p. 284).
Aprender juntos: Ciências	<p>A coleção tem ainda, como referência, <i>valores universais</i>, como respeito, justiça, solidariedade, liberdade, responsabilidade. A seleção de textos e imagens, as estratégias e as atividades nortearam-se segundo a intenção de contribuir para a formação de critérios pessoais de comportamentos éticos coerentes com tais valores.</p> <p>No que se refere as atividades, sabemos que, para que sejam de fato mobilizadoras, devem ter dinâmicas diversas, contemplando não só os momentos de elaboração individual como também os de interação em classe e em grupo, com divisão de tarefas e com exposição oral de ideias. Devem, ainda, estimular o desenvolvimento de diferentes níveis de habilidades, conforme consta no documento <i>Matrizes curriculares de referência para o Saeb</i> (BRASIL, 1999):</p> <p>'Para Ciências Naturais, foram considerados <i>três níveis de competências cognitivas</i> [...]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O <i>nível básico</i> destaca as habilidades de identificação, localização, descrição e nomeação dos fenômenos do mundo natural ou transformado através do reconhecimento de representações dadas, sendo solicitado o exercício da memória ou a observação das regularidades entre os fenômenos apresentados em textos ou outras formas de representação. Em síntese, é um nível de competências indicadoras da habilidade de lembrar e reconhecer noções básicas e fenômenos.</li> <li>- O <i>nível operacional</i> reúne competências relativas ao estabelecimento de relações entre parte e todo de determinados fenômenos, ordenamento de sequências de eventos e outras relações entre fenômenos dados que permitem classificar, comparar, interpretar e justificar acontecimentos, resultados de experimentos ou proposições dadas. São competências que atingem o nível de compreensão e explicação do mundo natural ou transformado, relativo aos diferentes objetos de conhecimento das Ciências Naturais.</li> <li>- O <i>nível global</i> de competências cognitivas põe em jogo as habilidades de extrapolar conhecimentos, inferir, aplicar conhecimentos, analisar e criticar situações dadas. É, portanto, um nível de maior complexidade de competências, em relação as anteriormente definidas' (BRASIL, 1999, p. 49 <i>apud</i> MENDONÇA, 2014, p. 191, grifo do autor).</li> </ul>
Aprender juntos: História	<p>As propostas de atividades – individuais, em duplas ou em grupos – visam promover a aprendizagem, possibilitando a mobilização intelectual necessária para a elaboração do conhecimento. Para que efetuem essa função mobilizadora, as atividades devem ser variadas e contribuir para o desenvolvimento de diferentes níveis de habilidades: básico, operacional e global. Conforme consta no documento <i>Matrizes curriculares de referência para o Saeb</i> (1999):</p> <p>O nível básico destaca as habilidades de identificação, localização, descrição e nomeação dos fenômenos do mundo natural ou transformado através do reconhecimento de representações dadas, sendo solicitado o exercício da memória ou a observação das</p>

	<p>regularidades entre os fenômenos apresentadas em textos ou outras formas de representação. Em síntese, é um nível de competências indicadoras da habilidade de lembrar e reconhecer noções básicas e fenômenos.</p> <p>O nível operacional reúne as competências relativas ao estabelecimento de relações entre parte e todo de determinados fenômenos, ordenamento de sequências de eventos e outras relações entre fenômenos dados que permitem classificar, comparar, interpretar e justificar acontecimentos, resultados de experimentos ou proposições dadas. [...]</p> <p>O nível global de competências cognitivas põe em jogo as habilidades de extrapolar conhecimentos, inferir, aplicar conhecimentos, analisar e criticar situações dadas. É, portanto, um nível de maior complexidade de competências, em relação as anteriormente definidas (BRASIL, 1999, p. 49 apud VAZ, 2014, p. 151, grifo do autor).</p>
<p><i>Aprender juntos: Geografia</i></p>	<p>Conforme consta no documento <i>Matrizes curriculares de referência para o Saeb</i> (1999):</p> <p>O nível básico destaca as habilidades de identificação, localização, descrição e nomeação dos fenômenos do mundo natural ou transformado através do reconhecimento de representações dadas, sendo solicitado o exercício da memória ou a observação das regularidades entre os fenômenos apresentadas em textos ou outras formas de representação. Em síntese, é um nível de competências indicadoras da habilidade de lembrar e reconhecer noções básicas e fenômenos.</p> <p>O nível operacional reúne as competências relativas ao estabelecimento de relações entre parte e todo de determinados fenômenos, ordenamento de sequências de eventos e outras relações entre fenômenos dados que permitem classificar, comparar, interpretar e justificar acontecimentos, resultados de experimentos ou proposições dadas. [...]</p> <p>O nível global de competências cognitivas põe em jogo as habilidades de extrapolar conhecimentos, inferir, aplicar conhecimentos, analisar e criticar situações dadas. É, portanto, um nível de maior complexidade de competências, em relação as anteriormente definidas (MOREIRÃO, 2014, p. 151, grifo do autor).</p> <p>[...] a formação do aluno é colocada adiante do objetivo de compreender conteúdos propostos nesta coleção. Esses conteúdos se apresentam, assim, como ferramentas que auxiliam os alunos na aquisição de um repertório de conhecimento e de competências que abram portas para uma compreensão autônoma do mundo a partir de informações obtidas de diferentes maneiras, inclusive <i>in loco</i> (BRASIL, 1999, p. 49 apud MOREIRÃO, 2014, p. 149, grifo do autor).</p>

Observa-se que as competências e as habilidades são classificadas como elemento primordial no ensino e na aprendizagem dos alunos, cujo desenvolvimento está atrelado à necessidade de resolução de problemas e ao exercício da cidadania, ou seja, voltam-se à vivência. Não estamos defendendo que a escola não deve trabalhar com as questões pertinentes à realidade imediata do indivíduo; o problema

se manifesta quando a reflexão sobre a realidade local, sobre a vivência – que se difere da experiência por não envolver conhecimento e reflexão sobre ela, como indica Benjamin (1987) – não conduz à experiência formativa. Quando se estabelece a relação entre micro e macro na sociedade, isso é possível; caso contrário, os fenômenos sociais parecem estar isolados. Nas palavras de Galuch e Crochík (2018, p. 192),

Não estamos negando à escola a possibilidade e a necessidade de realizar ações para a melhoria da vida das pessoas que a frequentam, daqueles que vivem no seu entorno e do seu entorno, a questão é que a compreensão dos problemas para os quais se buscam soluções resume-se à tarefa de identificá-los, descrevê-los e buscar soluções no plano individual, sem que seja pensado que a totalidade se manifesta em situações particulares e que o particular expressa a totalidade. Essa forma de encaminhamento vai de encontro com o que realmente poderia ser uma experiência para os alunos, porque se torna um entrave para a compreensão.

Assim, a formação com base no desenvolvimento das habilidades e das competências é contrária à formação cultural, pois o seu foco é a realidade imediata; a reflexão sobre as estruturas que determinam a sociedade sucedem de modo superficial. Dessa forma, a sociedade é colocada como algo em constante transformação ao qual nós devemos adaptar-nos e readaptar-nos, sem compreender o que a torna, ao mesmo tempo, constante e mutável.

Nas respostas e nas orientações acerca da atividade relacionada ao texto *Pedro compra Tudo*, na obra de Vasconcelos (2014, p. 198-201), o tema ‘consumismo’ aparece como ponto-alvo da discussão, mas os mecanismos que envolvem o desejo do consumo e a própria Indústria Cultural não são objetos de reflexão. Preocupa-se com como consumir, como ‘pechinchar’, indicando que esse pensamento é a resposta a ser dada pelos alunos, ou seja, não se realiza a crítica ao consumo, mas se forma o consumidor.

Interessante observar que não há indicação de reflexão por parte do professor sobre as próprias contradições do consumo. Ao mesmo tempo que se diz ter o intuito de formar um consumidor consciente, a discussão proposta caminha no sentido de a escola formar o próprio consumidor. Esse tema poderia, simplesmente, não ser conteúdo escolar; todavia, uma vez proposto, espera-se que a escola se afastasse da sociedade para conscientizar o aluno de que somos levados a termos necessidade de consumir, inclusive, como sinônimo de felicidade, de satisfação. Em

vez disso, parece ensinar o aluno a obter vantagem, quando diz "O menino fez uma boa compra?". Ao contrário de conscientizar o aluno sobre a compra por impulso, sobre a criação de necessidade, a orientação é para que a escola ensine como se manter consumidor, ou seja, formar sujeitos para o consumo que, ao mesmo tempo, considerem-se autônomos para continuar comprando sem ter problemas.

**6) Segundo o texto, Pedro comprou um cinto.**

a) O menino fez uma boa compra? Por quê?

**Resposta:** Não, pois o cinto não combinava com nenhuma das calças dele, não era do tamanho que ele usava e estava com defeito.

e) O que Pedro deveria ter feito antes de comprar o cinto para não ter problemas depois?

**Resposta:** Ele deveria ter verificado se o cinto estava em boas condições e se não havia defeito na fabricação, tê-lo experimentado e pedido a nota fiscal no ato da compra (VASCONCELOS, 2014, p. 200-201, grifo do autor).

Analisando-se a resposta da questão a esperada pelo manual do professor, percebe-se o reforço da ideia de necessidade, pois 'combinar' é uma das criadas pela própria Indústria Cultural; trata-se de uma estética mercantil. Assim, a atividade, apesar de propor o trabalho com o tema consumismo, no sentido da criticá-lo, finda por reforçar a sua existência, uma vez que não aborda as bases que o constituem; inclusive, ensina o indivíduo a se adaptar ao consumo. Para Adorno (2009, p. 18), "A verdade é que a força da indústria cultural reside em seu acordo com as necessidades criadas e não no simples contraste quanto a estas [...]". A questão mostra que, no ato de venda, há a intenção de enganar, de ludibriar aquele que compra.

Em *Projeto Coopera: Matemática* (REAME; MONTENEGRO, 2014, p. 34), outra situação de compra é apresentada:

Natália foi a uma loja comprar casacos para seus filhos. Os casacos que ela escolheu custavam: R\$59,00, R\$72,00 e R\$56,00.

Conforme separava as peças, Natália foi fazendo uma estimativa de quanto gastaria. O valor não chegaria a R\$190,00.

Quando ela chegou ao caixa, a funcionária registrou os valores em uma calculadora. Veja o que aconteceu.

Funcionária: O total da sua compra é de duzentos e dezessete reais.

Natália: Não é possível! Refaça o cálculo, por favor.

Funcionária: Mas como? A calculadora não erra!

As seguintes orientações são dadas ao professor para a realização das atividades e da discussão sobre o tema:

Página 34 – Calculadora – A calculadora não erra?

Objetivos:

- Desenvolver atitudes de avaliação e crítica em relação ao uso da calculadora.

- Estimar resultados de cálculos em situação de compra e venda.

Antes de realizar a atividade do livro, proponha uma conversa com os alunos sobre o assunto apresentado no texto: *a calculadora não erra?* Avalie o que eles pensam sobre estimar o valor de uma compra antes de chegar ao caixa. Essa atividade possibilita saber, por exemplo, se o dinheiro que uma pessoa possui é suficiente para o pagamento das compras (REAME; MONTENEGRO, 2014, p. 353, grifo dos autores).

A discussão acerca do tema é direcionada à utilização da calculadora e da necessidade da organização mental na hora da compra, tendo em vista a necessidade de ter dinheiro suficiente para tal fim; ou seja, como conteúdo escolar, diz respeito à estimativa. Nota-se que a ação de se organizar, nesse caso, atende também à necessidade de não ser enganado, apresentada na situação anterior. Na atividade proposta pelo livro, foi ressaltada a importância de conferir se o produto está em boas condições; assim, observa-se que ambas tratam da questão de ‘desconfiar’ daquele que vende, mesmo que, na primeira, o foco esteja na conscientização sobre o consumo e, na segunda, sobre a estimativa se o comprador terá ou não dinheiro suficiente para pagar o que deseja comprar.

O manual do professor orienta que o aluno seja levado a “perceber que os ‘erros cometidos pela calculadora’ são, na verdade, consequências dos erros de quem digita a calculadora” (REAME; MONTENEGRO, 2014, p. 34); contudo não se destaca a importância de uma educação que leve à reflexão sobre o que gera esse tipo de situação; sobre como a produção de bens de consumo gira em torno de necessidades criadas e, conseqüentemente, há produção em massa que requer consumidores em massa; sobre o fato de problemas no uso da calculadora poderem estar ligados à própria formação dos indivíduos; sobre o fato de ‘levar vantagem’ ser uma virtude em nossa sociedade e, por isso, existe a desconfiança que leva os sujeitos a se preocuparem e a se precaverem. A discussão trata sempre de caminhos a serem aprendidos e seguidos para se viver e se conviver em uma sociedade cujos princípios levam à exploração de uns sobre os outros.

O fato de essa resposta (ou de esse pensamento) ser apresentada como correto, leva o professor a também esperá-lo de seus alunos, ou seja, o docente é

convocado a trabalhar com a integração, não com a crítica permanente. Isso não significa que estamos defendendo uma escola cujo foco sejam discussões de âmbito político; porém o próprio fato de o aluno dominar conteúdos de matemática, de saber realizar cálculos mentais, de saber ler com fluência e desenvoltura, de interpretar textos, de saber ler as entrelinhas, de analisar as contradições da sociedade etc. já diz respeito a uma formação política.

Ao propor reflexões cuja crítica se limita a questões que podem ser do cotidiano, a crítica à sociedade permanece nas suas características como algo que poderia ser alterado de acordo com a sua base material; assim, corrobora-se a sociedade na qual uns exploram e dominam os outros e poucos se beneficiam da riqueza social. Apesar de suas mazelas, nesse contexto, torna-se o único modo possível de se pensar a produção da vida. A vivência, expressa pela ausência da reflexão sobre a teoria e a prática, faz que vivamos sem refletir sobre o vivido, o que reduz a possibilidade de experiência. Conforme Adorno e Horkheimer (1985, p. 41),

A resignação do pensamento, em vista da produção da unanimidade, significa o empobrecimento do pensamento bem como da experiência: a separação dos dois domínios prejudica ambos. O espírito torna-se de fato o aparelho da dominação e do autodomínio, como sempre havia suposto erroneamente a filosofia burguesa. Os ouvidos moucos, que é o que sobrou aos dóceis proletários desde os tempos míticos, não superam em nada a imobilidade do senhor. É da imaturidade dos dominados que se nutre a hipermaturidade da sociedade. A regressão das massas, de que hoje se fala, nada mais é senão a incapacidade de poder ouvir o imediato com os próprios ouvidos, de poder tocar o intocado com as próprias mãos.

Dessa forma, compreende-se que a sociedade, por meio de seus mecanismos, faz que a experiência formativa se transforme em vivência, traduzida em uma vida que não é vivida por si, cujas ações e sensações são tuteladas e o sujeito é um receptor passivo do mundo. A formação voltada à vivência desarticula o processo de formação da autonomia e contribui com o fortalecimento da heteronomia; tudo isso implica uma sociedade que vive à parte da sua realidade, que toma os fatos e os fenômenos sociais com naturalidade e que abre as portas para a barbárie.

Em relação às informações necessárias ao ensino, fornecidas pelo manual do professor, é notório como o docente é conduzido por um caminho que não foi de sua própria escolha. Não ao acaso, esses encaminhamentos se apresentam como

‘facilitadores’, seja da organização, seja do planejamento de seu trabalho; revelam-se, entretanto, como um mecanismo de controle, que tolhe o pensamento. Desvelam-se, aos poucos, a formação esperada pelo docente, bem como a sua função na sociedade.

### 5.1.2 Planejamento e execução do ensino

Provindo do período tecnicista, o estudo do trabalho voltado ao aumento da produtividade (TAYLOR, 1990) organizou o modo como se produz e ofereceu as bases para a intensificação do processo de divisão do trabalho entre aqueles que o planejam e aqueles que o executam, precarizando, ainda mais, esse processo e a própria formação dos sujeitos. As repercussões dessa nova organização na educação são perceptíveis no Manual do Professor, no qual os elementos do conteúdo e da forma já estão organizados e explicados; dessa maneira, o professor, tal como os demais trabalhadores, é expropriado do seu saber, e a sua autoridade passa a ser exercida por algo que lhe é externo – o livro didático. Um exemplo do que afirmamos pode ser encontrado no Manual do professor do *Projeto Coopera: Matemática*:

O **item 3** explora as operações de adição, multiplicação e subtração, bem como habilidades relacionadas ao senso numérico, entre elas a adequação de valores do sistema monetário. Oriente os alunos a pensarem em valores que totalizem 208 reais. Durante a correção, liste na lousa todas as possibilidades de preços apresentadas pelos alunos para esse total. Chame também a atenção dos alunos para a diversidade de respostas referentes ao preço das camisetas, do casaco e da calça. Este é um problema que admite diferentes respostas (REAME; MONTENEGRO, 2014, p. 390, grifo do autor).

Novamente utilizando o modo imperativo para se dirigir ao professor, as proposições de condução da atividade revelam que o planejamento da atividade, do conteúdo e da forma como deve ser conduzida é alheio ao professor, chegando às minúcias da forma como deve ser conduzida a aula, dando indícios de que a condução do pensamento do docente fica a cargo do Manual do professor do livro didático, cuja forma e conteúdo seguem critérios previamente definidos pelo PNLD, apesar de o livro ter seus autores próprios. Mediante esses aspectos, o que é possível inferir sobre a formação que se espera do professor? Pois bem, evidencia-

se a demanda por um indivíduo que promova a integração à pseudocultura, assim, o professor é orientado a pensar e a agir em conformidade com o que lhe é apresentado; reforçar a realidade dada por meio de uma formação que (de)forma. O docente é concebido como um instrumento fundamental no processo de integração e de disseminação da pseudoformação, uma vez que essa formação cultural deformada contribui para a existência da estrutura vigente. Nas palavras de Adorno (1996, p. 6),

Embora nada tenha mudado de substancial no tocante ao fundamento econômico das relações – o antagonismo entre o poder e a impotência econômica – nem quanto aos limites objetivamente fixados da formação cultural, a ideologia se transformou de uma maneira muito mais radical. A ideologia encobre amplamente a grande cisão, inclusive àqueles a quem cabe suportar-lhe a carga. Estes ficaram emaranhados na rede do sistema durante os últimos cem anos. O termo sociológico para isso se chama integração. Para a consciência, as barreiras sociais são, subjetivamente, cada vez mais fluidas, como se vê há tanto tempo na América. Por inúmeros canais, se fornecem às massas, bens de formação cultural. Neutralizados e petrificados, no entanto, ajudam a manter no devido lugar aqueles para os quais nada existe de muito elevado ou caro.

Compreende-se que essa formação ou a falta dela, gerada pela pseudocultura, tem a finalidade de integrar o indivíduo e neutralizá-lo perante a realidade. No manual do professor, o docente é um instrumento fundamental para a integração, pois é ele quem conduzirá o ensino conforme planejado. Nos documentos norteadores, a cidadania é entendida como “um processo aberto e permanente de transformações sociais, e não um estado fixo que se **resolve** ao ser atingido” (BRASIL, 1999, p. 53, grifo nosso), ou seja, ela se torna mais um meio de formar para a vivência. Na indicação de abertura do capítulo 2 do Manual do professor do livro *Aprender juntos: História* (VAZ, 2014, p. 122), são apresentadas duas imagens de diferentes manifestações e a seguinte indicação ao professor:

A imagem da greve dos professores representa uma situação democrática. A imagem da repressão ao protesto estudantil representa uma situação de censura. Professor, verifique se os alunos conseguem caracterizar as sociedades democráticas como aquelas em que os cidadãos são livres para expressar suas opiniões e reivindicar seus direitos. Esse tema será abordado ao longo do capítulo.

O comando direcionado ao professor é sobre a forma; não há um conteúdo apresentado para basear uma real discussão sobre a democracia, trazendo elementos que permeiam sua constituição e seu funcionamento. Mesmo que houvesse esse conteúdo, o direcionamento dos comandos é no sentido da forma, das suas características; uma democracia meramente formal. Apesar de ser afirmado que o tema será abordado ao longo do capítulo, as atividades e as orientações que se seguem apresentam as mesmas características. Esta atividade foi proposta após textos que falam sobre a ditadura; apresenta-se a primeira página do Jornal *Última Hora* e, na sequência, são feitas as seguintes questões:

**1) Leia a primeira página do jornal *Última Hora*, a legenda e, depois, responda às questões no caderno.**

a) Qual é a principal manchete do jornal?

**Resposta:** Forças armadas convocadas para manter a ordem 'a todo custo'.

b) O jornal é de quanto tempo depois da instalação da ditadura militar?

**Resposta:** Quatro anos depois do golpe (VAZ, 2014, p. 124, grifo da autora).

Em outra atividade, no mesmo capítulo, após apresentar um anúncio de 1968 publicado no mesmo jornal referido na atividade anterior, são apresentadas as seguintes questões:

**2) Observe o anúncio e faça o que se pede.**

a) do que trata o anúncio e quando foi publicado?

**Resposta:** O anúncio trata da venda de eletrodomésticos e foi publicado em abril de 1968.

b) Você sabe o que significa a expressão 'preço de banana'? Explique.

**Resposta:** Naquela época, a banana era barata, daí a expressão utilizada para dizer que determinada mercadoria custava pouco.

c) Recorte de jornais ou revistas anúncios atuais desse tipo e compare-os. Existem semelhanças? E diferenças?

**Resposta:** Resposta pessoal.

d) **Saber ser** - Naquela época, será que qualquer pessoa tinha condições de comprar esses produtos? Converse com os colegas e com o professor (VAZ, 2014, p. 125, grifo da autora).

Para a realização da atividade 2, o Manual do professor de *Aprender juntos: História* assim orienta o professor:

**Pág. 125 - Atividade 2.** Pergunte aos alunos se eles conseguem identificar todos os eletrodomésticos que aparecem no anúncio. Ao compararem o anúncio de 1968 com outros atuais, oriente-os a observarem os eletrodomésticos que aparecem, o tipo de texto, o

tipo e a qualidade das imagens e a organização dos elementos da propaganda na página.

**Atividade 2d – Saber ser.** Auxilie o aluno a compreender que o poder aquisitivo, ou seja, o poder de compra de produtos e serviços, está relacionado à renda das pessoas. Embora atualmente a desigualdade social tenha diminuído em relação ao período da ditadura militar, ela ainda é grande no Brasil. Reforce que só há cidadania plena quando toda a população tem seus direitos atendidos, sejam eles políticos, individuais ou sociais (VAZ, 2014, p. 186, grifo da autora).

Na atividade 1, observa-se que as questões são de decodificação, permanecendo a reflexão superficial sobre o tema, pois não são questionadas ou discutidas as condições que levam as pessoas a agirem dessa forma. Na atividade 2, as questões e as reflexões são direcionadas à identificação dos elementos que compõem o anúncio e a comparação com anúncios atuais, ou seja, sobressaem os aspectos que compõem o gênero textual em detrimento do seu conteúdo.

Pautando-nos em Adorno (1995), compreendemos que a necessidade de elaborar o passado e de elencar os elementos que possibilitaram e possibilitam a barbárie é condição fundamental para combatê-la; na medida em que não se propõe essa discussão, como na atividade 1, e são reforçadas as necessidades criadas pela Indústria Cultural, conforme se observa na atividade 2, constitui-se condição fundamental para existência da barbárie. Quando essa condução promove uma ação mecânica do professor, pois não se realiza o movimento do pensamento, considerando como cada elemento se constitui, bem como suas relações na sociedade, o pensamento crítico é engessado. No Manual do professor do livro *Aprender juntos: Geografia* é proposto que os alunos façam uma pesquisa sobre as relações históricas entre o Brasil e a África. Ao docente é dada a seguinte recomendação:

Oriente os alunos sobre como pesquisar e como registrar as informações de interesse para a pesquisa. Espera-se que os alunos levantem conteúdos relacionados ao tráfico de africanos escravizados para o Brasil durante o período colonial e, conseqüentemente, aos vínculos culturais que se estabeleceram pelo contato entre africanos oriundos de diferentes povos e os demais formadores do povo brasileiro (europeus e indígenas) (MOREIRÃO, 2014, p. 171).

Nota-se que a principal orientação ao professor é sobre como será realizada a busca de informações, apresentando os aspectos relacionados à coleta, à seleção e

ao registro de dados. Não estamos afirmando que esse procedimento é dispensável ou irrelevante; no entanto, não há orientações para a análise dos dados que demanda conhecimento teórico acerca do próprio tema a ser buscado. O professor, nesse contexto, assume o papel de expectador em relação ao conteúdo e ao ensino, pois a ideia é que o aluno chegue à compreensão por si mesmo, por um processo de busca de informações entendido como sinônimo de pesquisa. Quando se refere ao conteúdo, é no sentido dos vínculos culturais como consequência da escravidão, sem fazer menção aos fatores políticos, econômicos e sociais envolvidos nesse fenômeno e fundamentais para a compreensão e para a elaboração do passado. O esquecimento do passado é igualmente o esquecimento dos interesses dominantes, da barbárie, da exploração, da regressão humana entendida como progresso. Adorno (1995, p. 34) nos diz que

Apagar a memória seria muito mais um resultado da consciência vigilante do que resultado da fraqueza da consciência frente à superioridade de processos inconscientes. Junto ao esquecimento do que mal acabou de acontecer ressoa a raiva pelo fato de que, como todos sabem, antes de convencer os outros é preciso convencer a si próprio.

Por certo as motivações e os comportamentos assumidos não são diretamente racionais, na medida em que deturpam os fatos a que se referem. Porém eles são racionais no sentido em que se apoiam em tendências sociais, e que quem reage deste modo se sabe identificado ao espírito da época. O progresso individual de quem reage nesses termos é favorecido de imediato.

A abordagem do passado nesses termos não se dá ao mero acaso; está em consonância com a pseudocultura, velando as razões que levam a sociedade a agir de modo irracional. O modo como o Manual do professor sugere a compreensão sobre escravidão, ou seja, sobre os conceitos trabalhados na escola, acaba sendo a forma pela qual o professor vai sendo conduzido a agir e a pensar. Sem compreensão amparada por conhecimento relacionado à sociedade e à história, a formação se limita à vivência, pouco se diferenciando da formação do cotidiano.

Quando o livro didático propõe um modo de realizar uma atividade ou de expor um conteúdo; quando estabelece o que esperar do aluno em cada resposta, expressa um ideal de conduta que determina ao professor um modo de agir que vai ao encontro da concepção de professor que

[...] é ofuscado, cedendo lugar ao treinador: a educação deixa de ser um trabalho de esclarecimento, de abertura das consciências para

tornar-se doutrinação, convencimento e treinamento para a eficácia dos agentes que atuam no mercado (SAVIANI, 2013, p. 441).

Busca-se, no professor, um indivíduo que atue diretamente na execução de propostas, formando para a cidadania entendida como a capacidade de o sujeito resolver problemas seus e da comunidade, contrária à crítica permanente e à resistência propostas por Adorno (1995). O planejamento já foi realizado de acordo com as orientações e o modelo de conduta em consonância com documentos e diretrizes que dão o caminho à educação brasileira cujo projeto social ao qual está ligado indica a formação heterônoma, ou seja, é a forma de controle mediante a qual se fala em liberdade, enquanto se exercita o controle.

### **5.1.3 A ênfase na forma de ensinar: o aprender a aprender**

Para que iniciemos esta análise, é relevante lembrarmos que, de acordo com autores que defendem o desenvolvimento de competências, elas são entendidas como a “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações” (PERRENOUD, 2000, p. 15). Dessa forma, o ensino pautado no objetivo de desenvolvê-las volta-se à resolução de problemas, ao ensino que busca o caminho para conhecer, não propriamente ao conhecimento. É necessário, porém, destacar que, mesmo se tratando de caminho para se buscar o conhecimento, dadas as características atuais de conhecimento ser entendido como sinônimo de informação, pouca autonomia será possível, uma vez que a informação não permite a sua conquista.

Nesse contexto, a partir da década de 1990, a formação de professores passou a priorizar o desenvolvimento de competências e de habilidades, conforme orientações de documentos, como o relatório da comissão presidida por Delors (1998), que subsidiaram os Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 2002a, p. 106), tal como traduz o trecho a seguir:

As demais dimensões da atuação profissional (participação na definição do projeto educativo e curricular da escola, inserção nas associações profissionais, interação com pais de alunos e demais membros da comunidade escolar) também demandam aprendizagens experienciais. Os conteúdos deste âmbito são, portanto, as práticas que compõem o exercício profissional de professor tomadas simultaneamente como competências a serem

desenvolvidas e como meio para seu desenvolvimento, uma vez que se trata de conhecimentos que só se aprende fazendo.

Essas competências aliadas à busca do 'aprender a aprender' – um dos quatro pilares da educação estabelecidos por Delors (1998) – têm o objetivo de constituir uma prática docente que visa a aprender uma forma, não necessariamente um conteúdo. Ao abdicar do conhecimento, o professor perde a sua autoridade proveniente do saber, ou seja, a autoridade que o coloca em uma posição diferenciada em relação ao aluno. Isso significa ter domínio do que será ensinado, de modo que o docente possa decidir a forma como conduzirá o ensino, o que significa, inclusive, poder lançar mão de diferentes métodos de ensino, já que o primado é do objeto de ensino e não da forma de se ensinar.

Quando se retira do professor esse elemento, o 'aprender a aprender' postula que todos podem ser, alternadamente, professores e alunos, pois não se trata da formação para a autonomia, baseada na experiência formativa; ao contrário, a base está na vivência, na formação para a adaptação pela qual os indivíduos devem buscar seu próprio conhecimento ao longo de toda a vida, quase que desconsiderando a especificidade da formação escolar, o que engloba a formação docente. Respondendo à precarização da formação do professor, os manuais didáticos assumem a autoridade nos processos de ensino e de aprendizagem e destinam ao professor a prática de procedimentos alheios à sua participação. O Manual do professor de *Aprender juntos: Geografia* (MOREIRÃO, 2014, p. 178) apresenta a seguinte orientação:

Peça a cada aluno que entreviste alguém que ele conhece, entre familiares, vizinhos e conhecidos em geral. Oriente-os, então, na escolha de quem será entrevistado. De preferência, deve ser alguém com disponibilidade para conversar.

Diga aos alunos que sigam o modelo proposto no livro e elaborem outras perguntas que desejarem, pois eles já têm condições, neste momento do aprendizado, de fazê-lo. Mas, se julgar necessário elabore as perguntas previamente com toda a classe.

Durante a entrevista, recomende-lhes que façam as perguntas com clareza e que respeitem o ritmo do entrevistado. Oriente-os a dar atenção ao que o entrevistado queira comentar, mesmo que o assunto não esteja previsto no questionário.

Depois da entrevista e da análise dos dados, crie e registre na lousa algumas frases conclusivas que poderão ser aproveitadas para a elaboração do cartaz.

Mais do que nortear as ações do aluno, a orientação é, em primeira instância, para o professor. O docente ensina o aluno a aprender a aprender, enquanto o manual ensina o professor a aprender a aprender ensinar, que, nesse contexto, é aprender a ensinar o aluno a aprender por si mesmo. No Manual do professor do livro *Aprender juntos: Ciências*, após texto informativo sobre a vacinação, há duas perguntas, ambas de resposta pessoal. A primeira delas é a seguinte: “Sua vacinação está em dia? Consulte seu cartão de vacinação e anote no caderno qual foi a última vacina que você tomou” (MENDONÇA, 2014, p. 145). Para a realização dessa atividade, são dadas as seguintes orientações ao professor:

Explique aos alunos que as doenças podem ser transmitidas diretamente, de uma pessoa a outra (doenças contagiosas), ou por meio indireto, como no caso em que um mosquito específico transmite a doença ao picar um ser humano (dengue, por exemplo), ou como no caso em que a ingestão de carne bovina ou suína crua ou malcozida pode levar à contaminação de um indivíduo (teníase e cisticercose) (MENDONÇA, 2014, p. 249).

A proposta de condução direcionada ao professor, assim como a própria questão relacionada ao texto, aborda o tema com a mesma profundidade e da mesma forma como é veiculado em propagandas de televisão ou em conversas cotidianas. O conceito de imunização, por exemplo, não aparece no texto, tampouco nas orientações ao professor. Mais uma vez, a condução do conhecimento é no sentido de informações necessárias à vivência, ao imediato; assim, priorizam-se aspectos que evocam competências. Nessa formação, a forma de conhecer se sobrepõe ao objeto de conhecimento, pois “O entendido e experimentado medianamente – semi-entendido e semi-experimentado – não constitui o grau elementar da formação, e sim seu inimigo mortal” (ADORNO, 1996, p. 13). Por consequência, demanda-se do professor uma formação administrada; Perrenoud (2000, p. 14) defende que o docente deve

Organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; trabalhar em equipe; participar da administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; administrar sua própria formação contínua.

A docência se apresenta como responsável pela articulação de diversos fatores externos ao ensino, revelando requisitar do professor competências para a resolução de conflitos, bem como a sua própria responsabilização pela sua formação contínua. A docência se amalgama com afazeres que fogem ao propósito da formação cultural que poderia levar à autonomia, à elaboração do passado e à autorreflexão crítica. De acordo com os *Referenciais para a formação de professores* (BRASIL, 2002a, p. 62),

O que se espera é que tais competências sejam desenvolvidas coletivamente, preservando-se as singularidades, e que os próprios professores as valorizem como necessárias, de modo a, consciente e intencionalmente, procurar garanti-las no conjunto da equipe. Para isso é importante investir no aprendizado do trabalho coletivo: aprender a estudar, a pesquisar, a produzir coletivamente.

Esse tipo de aprender que o professor deve buscar se evidencia nos discursos que defendem que o indivíduo deve assumir a responsabilidade sobre a sua própria formação. Tal como é cobrado dos demais trabalhadores que devem buscar seu aperfeiçoamento, os professores devem aprender a aprender ensinar, fundamentados nos princípios de uma educação ao longo de toda a vida (DELORS, 1998). De certo modo, essa concepção de formação retira da educação escolar sua especificidade, pois o aprender a aprender ensina o caminho para se buscar conhecimento sem a participação da própria escola, justamente porque a primazia não está no conhecimento escolar. Segundo Saviani (2013, p. 448-449),

Continua-se pedindo que ele seja eficiente e produtivo, mas agora ele não necessita seguir um planejamento rígido; não precisa pautar sua ação por objetivos predefinidos, seguindo regras preestabelecidas. Como ocorre com os trabalhadores de modo geral, também os professores são instados a aperfeiçoarem continuamente num eterno processo de aprender a aprender. Acena-se, então, com cursos de atualização ou reciclagem, dos mais variados tipos, referidos a aspectos particulares e fragmentários da atividade docente, todos eles aludindo a questões práticas do cotidiano.

A prática docente se volta à busca de informações não, especificamente, sobre conceitos, mas principalmente sobre a atuação cidadã entendida como a proatividade; o exercício da liderança; a competência de trabalho em equipe; a possibilidade de ser resiliente, diante de percalços gerados pela efemeridade dos

ciclos de produtos e de conhecimentos. No tópico *Saber ser* (MENDONÇA, 2014, p. 45, grifo nosso), é proposta a seguinte atividade:

6) Forme um grupo com mais três colegas de classe para pesquisar se, na cidade onde se localiza sua escola, existem regiões em que a erosão do solo é visível. Identifique o local (nome da rua, bairro). **Orientações ao professor: A pesquisa pode ser realizada em conjunto pela classe. Pode-se, por exemplo, agendar uma visita à prefeitura para entrevistar alguém qualificado no assunto, ou mesmo o prefeito, para obter informações. Pode-se também delimitar a pesquisa para o entorno da escola, realizando um trabalho de campo com os alunos. Uma forma de registrar as áreas afetadas é por meio de fotografias e desenhos.**

Nessa atividade, o foco é o procedimento, o como fazer. É certo que o aluno não teria sua atenção dirigida para a erosão por si mesmo; todavia se espera da escola que, além de fazer o registro, por serem crianças do 5.º ano do ensino fundamental, haja reflexões sobre suas causas; sobre a relação com interesses individuais; sobre os gastos públicos para a conservação de áreas urbanas; sobre diferentes causas naturais de erosão e de erosões provocadas pela ação humana; sobre as consequências da erosão para o solo, para os rios, para os vales etc.

Na sugestão de encaminhamento destacado anteriormente, a prioridade é o exercício da 'cidadania' sem haver, no entanto, o conhecimento para fazê-lo de modo que não seja apenas formal. A ação esperada na educação ao longo de toda a vida estabelece a formação como algo que acontece em todos os lugares e por intermédio de qualquer pessoa, ou seja, a necessidade e a especificidade da escola e do professor são desconsiderados em detrimento de uma formação que se volta à vivência e ao trabalho. Conforme Delors (1998, p. 163-164),

Na perspectiva da educação ao longo de toda a vida, em que cada um vai sendo alternadamente professor e aluno, o recrutamento de pessoas exteriores à profissão por períodos determinados e para tarefas particulares, pode ser uma solução para desenvolver certas competências que o corpo docente não domina, mas que correspondem a uma necessidade real, quer se trate do ensino da língua de uma minoria, de ensinar refugiados, ou de estabelecer uma ligação mais estreita entre o ensino e o mundo do trabalho, por exemplo.

O professor tem a especificidade do ato educativo dissolvida em uma formação geral a todos. A resolução de conflitos e o incentivo ao estreitamento das

relações com o mundo do trabalho – no mundo em que o trabalho é sacrifício e não possibilidade de vida digna – indicam que a experiência formativa, cuja característica é a autorreflexão sobre e com o conhecimento, tem pouco espaço. Se o conhecimento não é o foco da formação, a avaliação segue na mesma direção, sendo esse processo caracterizado como autoavaliação, já que são os procedimentos e não o conhecimento a prioridade do ensino. Assim, “ocorre uma interferência na apreensão da sociedade pelos seus ‘sujeitos’ pelo mecanismo da ‘semiformação’: seja com conteúdos irracionais, seja com conteúdos conformistas” (ADORNO, 1995, p. 20). O professor realiza a avaliação dos alunos a partir de conceitos e de fatos, de procedimentos e de atitudes, sendo estas complementadas pela autoavaliação sugerida em todas as obras cujo Manual do professor compôs a amostra. As fichas de avaliação sugeridas para o professor avaliar o aluno indicam que ações e valores são critérios a serem adotados. Já a autoavaliação delega ao discente pensar sobre as suas atitudes, os seus procedimentos e os seus valores; o aluno não é levado a pensar sobre o conteúdo da aprendizagem, mas a forma como agiu durante o processo. Nos quadros 7 e 8, podemos observar, respectivamente, alguns elementos das fichas de avaliação do aluno pelo professor e de autoavaliação do aluno, de acordo com cada disciplina:

**Quadro 7** – Elementos da ficha de avaliação do aluno pelo professor, por obra

<i>Projeto coopera: Matemática</i>	<i>Aprender juntos: Língua Portuguesa</i>	<i>Aprender juntos: Ciências</i>	<i>Aprender juntos: História</i>	<i>Aprender juntos: Geografia</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Demonstra autoconfiança e autonomia para resolver o problema?</li> <li>- Espera a leitura do problema pelo professor?</li> <li>- Procura o significado de palavras desconhecidas?</li> <li>- Expressa a resposta do problema de forma organizada?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participa das atividades orais</li> <li>- Mostra-se capaz de realizar atividades em grupo?</li> <li>- Discute os valores trabalhados em <i>Saber ser</i>?</li> <li>- Participa das atividades para realização dos trabalhos coletivos?</li> <li>- Realiza as</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valoriza o estudo e a pesquisa científica.</li> <li>- Revela cuidados necessários ao realizar procedimentos científicos, com respeito às normas de segurança.</li> <li>- Demonstra respeito pela vida em suas diversas manifestações.</li> <li>- Adota uma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhece a importância da participação da comunidade na vida política do país e age de modo coerente com isso?</li> <li>- Reflete sobre questões sociais e encaminha soluções?</li> <li>- Sabe realizar pesquisas em diferentes fontes?</li> <li>- É um consumidor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhece-se como parte integrante de diferentes grupos sociais e colabora com eles.</li> <li>- Respeita os integrantes dos grupos sociais de que participa.</li> <li>- Consegue expor suas dúvidas.</li> </ul>

	atividades extraclasse?	participação ativa nos trabalhos em grupo. - Conhece alguns cuidados para evitar choques elétricos e desperdício de energia elétrica.	consciente e não se deixa influenciar pela propaganda?	
--	-------------------------	--	--	--

Fonte: Reame; Montenegro (2014, p. 297), Vasconcelos (2014, p. 307), Mendonça (2014, p. 202) Vaz (2014, p. 153), Moreirão (2014, p. 154).

Esses são alguns dos critérios apresentados para a avaliação, nota-se que fazem parte de procedimentos e de atitudes. Selecionamos tais elementos para evidenciar como o mesmo padrão se repete em todas as coleções. Aqui, encontramos indícios de que o aprender a aprender é uma preocupação, inclusive, no momento da avaliação, ou seja, se o objetivo é ensinar a forma, é ela que é cobrada na avaliação. Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem se refere à aprendizagem não de conhecimentos, mas de caminhos pelos quais o aluno poderá ser protagonista de novas aprendizagens, o que não seria complicado se o conhecimento ao alcance dos alunos não se limitasse, muitas vezes, à informação, cujo próprio prefixo indica o seu significado contrário à formação.

#### Quadro 8 – Elementos da autoavaliação pelo aluno

<i>Projeto coopera: Matemática</i>	<i>Aprender juntos: Língua Portuguesa</i>	<i>Aprender juntos: Ciências</i>	<i>Aprender juntos: História</i>	<i>Aprender juntos: Geografia</i>
- O problema que resolvi. - Quando Resolvi o problema. - Minha avaliação: o que eu achei do problema? (resposta dada com base em <i>emoctions</i> : cara feliz, cara confusa e cara triste). - Meus comentários	- Pontualidade na entrega de atividades: ( ) Entrego os trabalhos no dia marcado. ( ) Às vezes entrego os trabalhos com atraso. ( ) Dificilmente entrego os trabalhos na data combinada. - Trabalho com valores – Seção	- Participo das atividades de aula ouvindo e dando opiniões. - Quando tenho dificuldade, peço ajuda do professor ou de colegas. - Cuido do meu material e capricho ao realizar as atividades. - Procuo me relacionar bem com os colegas,	- Participo das atividades de aula ouvindo e dando opiniões. - Quando tenho dificuldade, peço ajuda do professor ou de colegas. - Cuido do meu material e capricho ao realizar as atividades. - Procuo me relacionar bem com os colegas,	- Participo das atividades de aula ouvindo e dando opiniões. - Quando tenho dificuldade, peço ajuda do professor ou de colegas. - Cuido do meu material e capricho ao realizar as atividades. - Procuo me relacionar bem com os colegas,

sobre problema.	o	<i>Saber ser.</i> ( ) Sempre reflito sobre os valores trabalhados. ( ) Algumas vezes reflito sobre os valores trabalhados. ( ) Raramente reflito sobre os valores trabalhados.	professores e funcionários.	professores e funcionários.	professores e funcionários.
-----------------	---	---	-----------------------------	-----------------------------	-----------------------------

**Fonte:** Reame; Montenegro (2014, p. 298), Vasconcelos (2014, p. 307), Mendonça (2014, p. 202) Vaz (2014, p. 153), Moreirão (2014, p. 154).

Com esses dados da ficha de autoavaliação, podemos prever o que é valorizado como aprendizagem do aluno e, conseqüentemente, pensar sobre a formação que se exige do professor. O fato de o aluno dever avaliar-se no que se refere à sua participação e à emissão de opinião revela a intenção de formação para a participação, para o exercício da cidadania; a avaliação em relação à atitude diante de dificuldade encontrada denota a valorização do exercício da proatividade, do caminho do aluno ao professor e não o professor buscando conhecer o aluno; os cuidados com os materiais são fundamentais, bem como a organização, mas seria este um dos quatro itens a ser refletido pelo aluno sobre a sua vida escolar? Abordar-se o relacionamento com a comunidade escolar e não com o conhecimento. Claro que um ambiente saudável é fundamental para a aprendizagem, mas, talvez, seria importante destacar esse aspecto para o aluno pensar sobre ele e não pensar em harmonia entre pessoas e entre aluno e cultura que poderia conduzir o aluno a um patamar superior tanto da aprendizagem como do desenvolvimento. Destacamos, porém, que o fato de dominar conhecimentos, por si, não é certeza de que teremos estudantes que evitem o sofrimento alheio; não deixa, porém, de ser uma possibilidade de refletir sobre a própria constituição social dos indivíduos.

Interessante apresentar que, no *Projeto coopera: Matemática*, a autoavaliação é realizada ao fim de cada unidade, utilizando como resposta às questões três possibilidades de *emoctions*, cabendo ao aluno, por meio deles, expressar o seu nível de conhecimento, ou seja, não obstante as questões serem voltadas a procedimentos e a valorações, a possibilidade de respondê-las de forma mais elaborada e reflexiva se esvai. Em *Aprender juntos: Língua Portuguesa*, situação semelhante ocorre, pois são dadas três opções possíveis de respostas a

cada questão. Já em *Aprender juntos: Ciências*, *Aprender juntos: História* e *Aprender juntos: Geografia*, há a mesma estrutura de questionamentos e a possibilidade de resposta dada ao aluno é *sim* ou *não*. Também o estudante é questionado sobre o que ele se propõe a fazer para melhorar; lembramos que não estão sendo avaliados os conhecimentos adquiridos durante a disciplina, mas sobre as suas ações. Constitui-se um perfil de autoavaliação que desconsidera a realização da autoavaliação pelo aluno, uma vez que as suas respostas se restringem a opções previamente estabelecidas; da mesma maneira, desconsidera-se o conhecimento em primeira instância, detendo-se aos procedimentos e aos valores.

Como é possível, portanto, pensar no que se pressupõe da formação docente, mediante as orientações e as avaliações? Podemos perceber que à medida que o aluno é direcionado às habilidades, às competências e a valorações, o professor é também conduzido nesse sentido; ou seja, a formação de ambos está em consonância. Tal formação expropria o conhecimento e a autoridade do professor, pois a demanda social de uma sociedade que não tem demanda não se volta a esse sentido, o que torna o esclarecimento e a autonomia mais distantes de se concretizarem (GALUCH; CROCHÍK, 2018).

## 6. CONCLUSÃO

No decorrer da pesquisa, construímos um caminho que nos possibilitou compreender como a formação cultural na sociedade industrial se transformou em uma pseudoformação generalizada, que gera a heteronomia dos indivíduos e os mantém em um estado de menoridade, tal como disse Kant (2005). Compreendemos que as condições para a formação de um indivíduo autônomo vão sendo diluídas, pois a retirada do conhecimento e, por consequência, a da autoridade do docente dificultam o processo de identificação e de superação da autoridade, necessários à formação da autonomia.

A partir das unidades de análise, foi possível caracterizar a formação dos professores mediante os conceitos de autonomia e de heteronomia, o de planejamento e o de execução e o aprender a aprender como ênfase da forma. De acordo com os dados analisados, destaca-se o professor como um indivíduo heterônomo, que é conduzido pelo livro didático a ações e a reflexões não aprofundadas dos conteúdos e dos problemas sociais, destacando-se em seu perfil a formação voltada à vivência.

A unidade de análise sobre o planejamento indicou que tanto o planejamento quanto a execução das propostas demandam pouca interferência do conhecimento do professor, pois a organização das atividades e a sua própria condução já estão explicitadas nas orientações, demandando-se do professor a mera execução. No caso do aprender a aprender, observou-se que o docente é igualado ao aluno em termos de responsabilidade pelo ensino, como estando no mesmo processo de aprendizagem do discente; o foco do ensino e o da avaliação se pautam em formas de organização do ensino e em situações de aprendizagem; o trabalho com conceitos fica em segundo plano. Em Moreirão (2014), em Vasconcelos (2014), em Mendonça (2014), em Vaz (2014) e em Reame e Montenegro (2014), foram constatadas tais características, ou seja, é um padrão que se repete nas orientações dadas para todos os componentes curriculares.

Conforme Adorno (1995) postula, a educação apresenta papel preponderante no combate à barbárie por meio da formação cultural voltada ao esclarecimento, à crítica permanente, à elaboração do passado, à educação política e ao entendimento de como nos constituímos como indivíduos. Assim, seria possível uma educação para que Auschwitz não se repita. Observamos, contudo, novos padrões a

serem formados com base nos quatro pilares da educação definidos pela comissão presidida por Delors (1998) a fim de elaborar um Relatório para a Unesco no que se refere à educação para o século XXI. Nesse documento, são delimitados novos perfis de professores, de alunos, de manuais, de conteúdos, de documentos, de diretrizes etc. Morin (2000) e Perrenoud (2000) estabeleceram uma abordagem pedagógica que se alinha às proposições dos quatro pilares, destacando as competências como principal elemento a ser desenvolvido.

O ensino pautado no desenvolvimento das habilidades e das competências tem a finalidade de perpetuar a vivência, dissolvendo a experiência formativa, pois os procedimentos são sobrepostos ao próprio conteúdo. O livro didático, entendido como uma expressão das orientações que são destinadas à educação, apresenta o mesmo padrão de formação. Cada proposta, cada orientação de atividade e cada resposta apresentadas pelo Manual do professor ajudam na constituição do perfil de formação docente esperada. Das orientações dos documentos internacionais aos documentos e às diretrizes orientadoras, que são base para os editais do PNLD, até chegar ao livro didático, o 'ar de semelhança' a que se refere Adorno (2009) se evidencia, relevando a consonância do manual do professor como produto da Indústria Cultural.

Considerando a extensão territorial e a variação cultural do Brasil, relembremos que as obras aprovadas pelo PNLD e fornecidas aos professores das escolas públicas de todo o país são as mesmas. Independentemente da formação a qual esses profissionais tiveram acesso, entende-se que o Manual do professor é constituído para que todos possam utilizá-lo. A formação que se pressupõe dos professores, portanto, é aquela que lhe possibilita desenvolver as habilidades e as competências de seus alunos, ao mesmo tempo que ele também as exerce, já que se propõe a resolver problemas da sua escola e da sua comunidade, busca sua formação contínua e não realiza críticas consubstanciais ao sistema educacional ou à estrutura social, ou seja, o livro didático nos revela o perfil de formação docente heterônoma, voltada à vivência condizente com a sociedade industrial desenvolvida dose nos nossos tempos.

Assim, o manual do professor se revela como mais uma expressão do colapso da formação cultural, um meio de semiformação que atende a um projeto de sociedade industrial cuja formação erudita é cada vez menos necessária. A formação se coloca no plano do imediato, pois, em uma sociedade que utiliza a

razão de modo irracional, que tem na exploração e na miséria humanas a sua satisfação, o esclarecimento se torna perigoso para sua continuidade (MARCUSE, 1967). Adorno (2009, p. 130) fala sobre a necessidade do pensamento conduzido à autorreflexão nos seguintes termos:

Quando o pensamento segue inconscientemente a lei de seu movimento, ele se volta contra o seu sentido, contra aquilo que é pensado pelo pensamento e que põe um termo na fuga ante as intenções subjetivas. Aquilo que é ditado por sua autarquia condena o pensamento ao vazio; esse vazio torna-se por fim, subjetivamente, estupidez e primitividade. A regressão da consciência é o produto dessa falta de autorreflexão.

Considerando as informações apresentadas, fica esta questão: se o livro didático se apresenta como meio de semiformação, o que podemos fazer para melhorar a formação? A abolição dos manuais didáticos seria o caminho? Partindo do fato de que o livro didático é um importante auxiliar nos processos de ensino e de aprendizagem, bem como o mais acessível, ou seja, o que está mais disponível aos professores e aos alunos de todo o país, apesar de suas limitações, aboli-lo do ensino poderia agravar ainda mais a situação do ensino brasileiro, visto que esse recurso ainda é uma forma organizada e sistematizada de ensino de conteúdos.

A proposição que trazemos é a necessidade de uma maior discussão sobre seus limites e suas possibilidades nos processos de ensino e de aprendizagem e a relação com a formação docente, pois um professor que tem conhecimento sobre o conteúdo consegue adaptar as propostas independentemente do manual, aprimorando o processo. Nesse ponto, a formação continuada, prevista na LDB n.º 9.394/96, é um caminho possível, com discussões e estudos sobre o tema, já que exercer autonomia em relação ao livro didático requer discernimento sobre todos os elementos que o compõem e que determinam a sua constituição – desde os documentos orientadores de políticas educacionais aos editais de seleção do PNLD –, a fim de construir uma visão ampla desse manual. Isso demanda superar a vivência e retomar a experiência formativa, seja no fortalecimento da formação cultural do docente em exercício, seja na formação inicial dos futuros professores.

Ao final desta pesquisa, constatamos que a sociedade capitalista, para se manter no poder, forma indivíduos para viverem, para aceitarem as desigualdades como algo natural e necessário; para tanto, quanto mais pseudoformados, menor a

chance de saírem de sua situação heterônoma. Conforme Adorno (1996), tudo segue o plano de afastar dos indivíduos os mecanismos necessários para desvelarem a realidade tal como é, profundamente contraditória e baseada em sistema de exploração, que permite o luxo a uns e a miséria à grande maioria, que teve início e pode ter fim. Se na educação encontramos mecanismos de manutenção da sociedade, ainda é por meio dela que podemos desvelar o véu da pseudoformação que recobre os sentidos, lutando contra a barbárie e persistindo no desejo de que todos tenham “Uma vida humana digna” (ADORNO, 1995, p. 132).

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.
- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, T. W. **Mínima Moralía**. São Paulo: Ática, 1993.
- ADORNO, T. W. Teoria da Semicultura. Tradução de Newton Ramos de Oliveira com colaboração de Bruno Pucci e de Cláudia Moura Abreu. In: **Educação e Sociedade**. Campinas: editora Papyrus, 1996.
- ADORNO, T. W. **Indústria Cultural e Sociedade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2009.
- ALVES, G. Valores-fetiche, expectativas e utopias de mercado. In: ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011. p. 89-110.
- ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, v. 33, n. 3, p. 174-181, 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84816931002>> . Acesso em: 16 maio 2019.
- ANDRÉ, M. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 299-309, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a15v2068>>. Acesso em: 16 maio 2019.
- BANCO MUNDIAL. **Professores Excelentes**: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. 2014. Disponível em: <<http://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Portuguese-excellent-teachers-report.pdf>>. Acesso em: 16 maio 2019.
- BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial**: o Estado em um mundo em transformação. Washington, DC: Banco Mundial, 1997. Disponível em: <[http://documents.worldbank.org/curated/en/634101468162557539/pdf/341310POR\\_TUGUE18213137771701PUBLIC1.pdf](http://documents.worldbank.org/curated/en/634101468162557539/pdf/341310POR_TUGUE18213137771701PUBLIC1.pdf)>. Acesso em: 16 maio 2019.
- BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 19-32, 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621998000100003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621998000100003&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 16 maio 2019.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BITTENCOURT, C. M. F. **Livro didático e conhecimento histórico**: uma história do saber escolar. 1993. 369p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

BONAZZI, M.; ECO, H. **Mentiras que parecem verdades**. São Paulo: Summus, 1980.

BRASIL. **Fracasso escolar no Brasil**: Políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar. Ministério da Educação, Brasília, 2005. Disponível em: <[https://www.oei.es/historico/quipu/brasil/sistema\\_nacional\\_formacion\\_profesores.pdf](https://www.oei.es/historico/quipu/brasil/sistema_nacional_formacion_profesores.pdf)>. Acesso em: 16 maio 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República. Brasília, DF, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 16 maio 2019.

BRASIL. Programa Nacional do Livro Didático. Conteúdo do portal do FNDE. 2018. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/>>. Acesso em: 16 maio 2019.

BRASIL. **Decreto n.º 77.107**, de 4 de fevereiro de 1976. Dispõe sobre a edição e distribuição de livros textos e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 fev. 1976. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-77107-4-fevereiro-1976-425615-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 16 maio 2019.

BRASIL. **Decreto-lei n.º 8.460**, de 26 de dezembro de 1945. Consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 dez. 1945. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8460-26-dezembro-1945-416379-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 30 maio 2019.

BRASIL. **Decreto nº 91.542, de 19 de Agosto de 1985**. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 Ago. 1985. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 16 maio 2019.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 16 maio 2019.

BRASIL. **Lei n.º 8.069**, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em:

<[http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto\\_crianca\\_adolescente\\_9ed.pdf](http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto_crianca_adolescente_9ed.pdf)>. Acesso em: 16 maio 2019.

BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. 2018. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>> . Acesso em: 16 maio 2019.

BRASIL. **Lei n.º 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm)>. Acesso em: 16 maio 2019.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de Novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 Nov.1968. disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>> . Acesso em: 16 Maio 2019.

BRASIL. **Lei 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 16 maio 2019.

BRASIL. **Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2006/lei-11274-6-fevereiro-2006-540875-publicacaooriginal-42341-pl.html>> . Acesso em: 16 maio 2019.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. Brasília, 2001c. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/me002406.pdf>>. Acesso em: 16 maio 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília, 1999. 394p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. 1998c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB0498.pdf>>. Acesso em: 16 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica**. Brasília, DF: MEC: 2002b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referenciais para formação de professores**. Brasília, DF: MEC: 2002a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Livro Didático.** s/d. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>> . Acesso em: 16 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos, PNLD 2016. Apresentação: ensino fundamental anos iniciais.** Ministério da Educação, Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2016. **Editais de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2016.** Brasília: MEC, 2014. Disponível em: < <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/4889-edital-pnld-2016>>. Acesso em: 16 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 16 maio 2019.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil.** Brasília, DF: MEC, 1998b.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).** Introdução. Ensino Fundamental. Brasília, MEC-SEF, 1998a.

BRASIL. Presidência da República. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), 1995.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação - PNE/Ministério da Educação.** Brasília, DF: INEP, 2001a.

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=S1517-97022004000300012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000300012)> Acesso em: 16 maio 2019.

CROCHÍK, J. L. Notas sobre trabalho e sacrifício. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v.1, n. 1, p.61-73, 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462003000100006&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462003000100006&script=sci_abstract&lng=pt)>. Acesso em: 16 maio 2019.

CRUZ, G. B. da. Didática e docência no ensino superior. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 98, n. 250, 2017. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S2176-66812017000300672&lng=en&nrm=iso&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2176-66812017000300672&lng=en&nrm=iso&lng=pt)>. Acesso em: 16 maio 2019.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>> . Acesso em: 16 maio 2019.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000009.pdf>>. Acesso em: 16 maio 2019.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a04v2485.pdf>>. Acesso em: 16 maio 2019.

FONSECA, S. G. **Caminhos da história ensinada**. 2 ed. Campinas: Papirus, 1994. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

FREITAG, B. et al. **O estado da arte do livro didático no Brasil**. Brasília, INEP/REDUC, 1987.

FREITAS, Vinicius Adriano de. **Letramento, alfabetização e formação cultural (bildung):** sobre métodos, propostas de aquisição da língua escrita e livro didático de alfabetização para o 1º ano do ensino fundamental. 2017. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá. Disponível em: <<http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2016/2016%20-%20Vinicius.pdf>>. Acesso em: 16 maio 2019.

GALUCH, M. T. B.; SFORNI, M. S. de F. Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 55-66, 2011. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/1862>>. Acesso em: 16 maio 2019.

GALUCH, M. T. B. **Da vinculação entre ciência e relações sociais ao ensino de ciências na escola pública do século XIX**. 1996. f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

GALUCH, M. T. B. **Experiência e práticas docentes: o ensino de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental**. 2004. f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

GALUCH, M. T. B.; CROCHÍK, J. L. **Formação Cultural, ensino, aprendizagem e livro didático:** para os anos iniciais do ensino fundamental. Maringá: Eduem, 2018.

GALUCH, M. T. B.; CROCHÍK, J. L. Propostas pedagógicas em livros didáticos: reflexões sobre a pseudoformação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 234-258, 2016. Disponível em:

<<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/3218/pdf.10>>. Acesso em: 16 maio 2019.

GATTI JÚNIOR, D. **A escrita escolar da história**: livro didático e ensino no Brasil. Bauru, SP: Edusc; Uberlândia, MG: Edufu, 2004.

GILIOLI, E. B. **Livro didático público de educação física do estado do Paraná**: potencial formativo. 2013. 207f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

HARVEY, D. Do fordismo à acumulação flexível. In: HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2003. p. 135- 162.

HAYEK, F. A. **O caminho para a servidão**. Tradução: Anna Maria Capovilla, José Ítalo Stelle e Liane de Moraes Ribeiro. 5. ed. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990. 221 p.

HORKHEIMER, M. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. In: BENJAMIN, W.; HORKHEIMER, M.; ADORNO, T.W.; HABERMAS, J.. **Textos escolhidos**. (Col. Os Pensadores, v. XLVIII). São Paulo: Abril Cultural, 1983. p.117-161.

KANT, I. **Resposta à pergunta**: o que é o esclarecimento? Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. In: BRASIL, MEC. **Em aberto: Livro didático e ensino**. Brasília, ano 16, n. 69, 1996. p.

LIMA, M.; MERCÊS, T. das. Formação docente na educação profissional no contexto da pedagogia das competências. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 09, n. 17, p. 85-106, 2017. Disponível em: <<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/153/141>>. Acesso em: 16 maio 2019.

LIMA, R. A. A lei geral de acumulação capitalista e as crises cíclicas. **XXXVII Encontro Nacional de Economia da ANPEC**, 2009. Disponível em: <<http://www.anpec.org.br/encontro2009/inscricao.on/arquivos/000-7f1bc3aca1037b79e93ec6e0e8bd9ce2.pdf>>. Acesso em: 16 maio 2019.

LIPOVETSKY, G.; SERROY, J. Introdução. In: LIPOVETSKY, G.; SERROY, J. **A cultura-mundo**: resposta a uma sociedade desorientada. São Paulo: Companhia das Letras, 2011, p. 7- 29.

MAAR, W. L. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p.11-28.

MAUÉS, O.C. **Reformas internacionais da educação e formação de professores**. Cad. Pesqui. [online]. 2003, n.118, p.89-118. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16831.pdf>> Acesso em 16 maio 2019.

MARCUSE, H. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In: MARCUSE, H. **Tecnologia, guerra e fascismo**. São Paulo: Editora da Unesp, 1999. p. 73-104.

MARCUSE, H. As novas formas de controle. In: MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. p. 23-37.

MARCUSE, Herbert. **Cultura e sociedade**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Livro Primeiro. O processo de produção do capital. v. 1. Ed. 5. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1980.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1964.

MENDONÇA, F. B. **Aprender Juntos: Ciências**, 5.º ano. 4. ed. São Paulo: Edições SM, 2014.

MIRANDA, S. R.; LUCA, T. R. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNL D. **Revista Brasileira de História**, v. 24, n. 48. p. 123-144, 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-01882004000200006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882004000200006)>. Acesso em: 16 maio 2019.

MORAES, R. C. **Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?**. São Paulo, Senac, 2001.

MOREIRÃO, F. B. **Aprender Juntos: Geografia**, 5.º ano. 4. ed. São Paulo: Edições SM, 2014.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e de Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

NOSELLA, M. L. C. D. **As belas mentiras**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

OLIVEIRA, B. M. **Concepções implícitas no livro didático de língua portuguesa do 5.º ano do ensino fundamental**. 2016. 82 f. Trabalho de conclusão de curso – Universidade Estadual de Maringá, Cianorte.

Oliveira, N. R. A Escola, esse Mundo Estranho. In: **Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. Bruno Pucci (org) Rio de Janeiro: Vozes; São Carlos: EDUFISCAR, 2003.

OLIVEIRA, J. A. B. et al. **A Política do Livro Didático**. São Paulo: Summus. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1984.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

REAME, E.; MONTENEGRO, P. **Projeto Coopera: Matemática**, 5.º ano. São Paulo: Saraiva, 2014.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n. 40, p. 143-155, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 16 maio 2019.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 21. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores associados, 2013.

SAVIANI, D. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: A. C. G. MARSIGLIA (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, C. S. B. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, C. A. R. da. **Por que ensinar história? o ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2017.185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

SILVA, S. M. **A gestão das competências organizacionais em empresas da cadeia de valor para provimento de telefonia celular de 3.ª geração (3G)**. 2002. 160f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, São Paulo.

SIMAD (Sistema do Material Didático). **Distribuição**. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. 2017 Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/distribuicaosimadnet/popularMunicipio>> . Acesso em 16 maio 2019.

TANURI, L. M. **História da formação de professores**. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>>. Acesso em: 16 maio 2019.

TAYLOR, F. W. **Princípios de administração científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros : o que fazem, o que pensam, o que almejam**. Pesquisa Nacional Unesco. São Paulo: Moderna, 2004.

VASCONCELOS, A. **Aprender Juntos: Língua Portuguesa, 5.º ano**. 4 ed. São Paulo: Edições SM, 2014.

VAZ, V. **Aprender Juntos: História, 5.º ano**. 4 ed. São Paulo: Edições SM, 2014.

VIEIRA, J. P. **Organização do ensino nos anos iniciais:** reflexões sobre atividades de leitura. 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.